



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

**A RECEPTIVIDADE DE MENINAS E MENINOS DO CAMPO NA
ESCOLA URBANA E.E.E.F.M. RENATO RIBEIRO COUTINHO,
ALHANDRA-PB**

SEVERINO TIAGO DA SILVA

**JOÃO PESSOA - PB
2018**

SEVERINO TIAGO DA SILVA

**MENINAS E MENINOS DO CAMPO: A RECEPTIVIDADE NA
ESCOLA URBANA - O CASO DA E.E.E.F.M. RENATO RIBEIRO
COUTINHO, ALHANDRA-PB**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba como um dos pré-requisitos para obtenção do grau de Especialista em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Nunes Guimarães

**JOÃO PESSOA-PB
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA

S586m Silva, Severino Tiago da
Meninas e meninos do campo: a receptividade na escola urbana - o caso da E.E.E.F.M. Renato Ribeiro Coutinho, Alhandra-PB [manuscrito] : / Severino Tiago da Silva. - 2014.

79 p.: il.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares) – Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.

“Orientação: Prof. Dr. Carlos Nunes Guimarães, Centro de Humanidades”.

1. Educação do campo. 2. Movimentos sociais. 3. Espaço geográfico; Território.

21. ed. CDD 370.71

SEVERINO TIAGO DA SILVA

**MENINAS E MENINOS DO CAMPO: A RECEPTIVIDADE NA
ESCOLA URBANA - O CASO DA E.E.E.F.M. RENATO RIBEIRO
COUTINHO, ALHANDRA-PB**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba como um dos pré-requisitos para obtenção do grau de Especialista em Educação.

Aprovada em 19/07/2014.

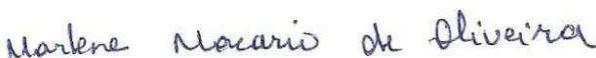
Banca Examinadora



Prof. Dr. Carlos Nunes Guimarães / UEPB
Orientador



Prof. Dra. Eneida Oliveira Dornellas de Carvalho / UEPB
Examinadora



Prof. Me. Marlene Macário de Oliveira/UEPB
Examinadora

A Deus, razão da minha existência sentida na Terra.
A minha mãe, Solange Gonçalves, pela guerra que travou com o mundo em favor de minha vida. Ao meu pai, José Oscar, por ter me feito homem. À vida, pela capacidade de me ensinar a resiliência contra a toda a pusilanimidade, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A minha avó, Severina Mariano que, mesmo marcada pela dureza da vida que levou, sempre prestou-me socorro em meus momentos de angústia.

A minha avó, Benedita Maria, pela acolhida afetiva e pelas constantes orações.

Ao professor, Dr. Carlos Guimarães, pela rigorosidade metódica com que lida com a produção científica e pela competência e dedicação na orientação desse trabalho.

À Maria Cristina de França, Vera Lúcia, Ivanildo Augusto, Evanduir Pereira e José Sílvio pela amizade que abasteceu-nos de força.

A Assuero Vasconcelos, sempre crente no meu sucesso.

À Renálide Carvalho e Rúbia Gonçalves, sem as quais não encontraria forças para concluir esse feito e por ter dado importância a minha pequena alma.

A todos os colegas de classe, em especial aos grandes amigos de turma, Ronilson Paz, por sanar muitas das minhas ignorâncias, muitos dos meus preconceitos.

A Rômulo Tibério e Ricardo Carvalho, pela simplicidade acolhedora.

Aos meus colegas de trabalho, Marcelo Sallas, Aline Moura, Jucileide Santos, José Carlos, Emanuel Lopes pelo companheirismo de todos os sábados.

À colega Gabriela Machado, grande professora de inglês que gentilmente traduziu o resumo deste trabalho.

Aos professores, professoras e estudantes da EEEFM Renato Ribeiro Coutinho que muito contribuíram para o resultado desse trabalho.

Aos professores e professoras, coordenadores e funcionários da UEPB, pelo empenho na promoção de ensino de excelência.

*“Se o homem do campo não roça, a cidade não almoça;
se o homem do campo não planta, a cidade não janta”.*

Domínio Público

RESUMO

Neste trabalho, busca-se compreender a educação do campo a partir de seus atores e nos mais diversos espaços geográficos, entendendo educação do campo como resultado das lutas sociais e como política pública em resposta aos anos de omissão do Estado em relação ao campo e aos seus filhos e filhas. Procura-se estabelecer como os movimentos sociais rurais e os sujeitos do campo produzem territórios e como se manifestam suas diversas territorialidades na construção de uma educação pública do campo, para o campo e para os seus atores. Para tanto, o campo de pesquisa escolhido foi bastante propício, pois possibilitou a investigação in loco, por ser uma escola situada na zona urbana com predominante demanda do campo. Trata-se da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Renato Ribeiro Coutinho, localizada na cidade de Alhandra-PB, que tem nos seus quadros um contingente significativo de alunos do campo e, nesse contexto, cabe a discussão sobre como se dá a recepção desses sujeitos a partir da implementação de uma proposta pedagógica voltada aos anseios e interesses do campo e do seu povo. Para tanto, o trabalho se desenvolveu à luz de Santos (1988), Caldart (2004), Coelho (2007) e Freire (1988).

Palavras-chaves: Educação do campo; Movimentos sociais; Espaço geográfico; Território.

ABSTRACT

This work is an attempting in order to understand the countryside education from its actors in its various geographic spaces, understanding countryside education as a result of social struggles and also as a public politics in response to the years of State omission in relation to the countryside daughters and sons. It looks for establishing how rural movement and the countryside individuals produce territories, and how they demonstrate their diverse territoriality in the construction of countryside public education, for the countryside and its agents. For this, the chosen research field was very propitious because it allowed the investigation *on the spot*, for being a school sited in the urban zone with a predominant countryside demand. The researched institution is Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Renato Ribeiro Coutinho, placed in the city of Alhandra-PB in which has a meaningful quantity of countryside students. In this context is favorable the discussion about how happens the reception of these individuals since implementing the pedagogical propose focused on students crave and interest of countryside region and their people. And that is why, this work was developed based on Santos (1988), Caldart (2004), Coelho (2007), and Freire (1988).

Key words: Countryside education; Territory; Geographic space; Social movements.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 METODOLOGIA	16
1.1 Caracterização do campo de pesquisa	18
2 RELAÇÕES ENTRE O MEIO URBANO E MEIO RURAL	26
3 EDUCAÇÃO DO CAMPO	36
4 O JOVEM, O CAMPO E A CIDADE	54
5 ANÁLISE DOS DADOS COLHIDOS	62
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	74

INTRODUÇÃO

A realidade dos estudantes do campo que se deslocam para as cidades para conclusão dos estudos é marcante. Destaca-se o fato da radical mudança cultural destes jovens que a partir do contato com a realidade urbana, experimentam uma diversidade cultural até então desconhecida.

Fica evidente nos documentos oficiais que os sujeitos do campo têm direito a uma educação pensada desde seu lugar e não só isso, têm direito a uma educação gestada com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. Santos (2011) lembra que:

Mesmo com a origem agrária do nosso país, os povos que vivem e sobrevivem do campo brasileiro tiveram, historicamente, seus direitos educacionais negados, notadamente, aqueles que se referem à educação formal ministrada nesse espaço geográfico. Estudos como os realizados por Sérgio Leite (2002), Miguel Arroyo (2007) e Munarim (2006), mostram que o campo sempre foi visto como lugar de atraso, uma realidade a ser superada e, por esse motivo, as políticas sociais e educacionais não foram vistas como prioritárias para esses povos. (SANTOS, 2011, p. 2)

Partindo desse princípio, isto é, da premissa de que os alunos do campo merecem e têm direito a uma educação do campo. É preciso situar primeiramente a análise dessa categoria no que diz respeito mesmo a sua conceituação, posto que, segundo Caldart (2004, p. 1), isso é possível porque “[...] há um acúmulo de práticas, relações e embates que permitem uma abstração que passa a servir de categoria teórica para a análise de cada prática particular, de cada posicionamento diante da realidade a que a educação do campo se refere”. Sabendo disso, e sem fechar a discussão, a proposta que aqui se encaminha procura estabelecer as pontes entre educação e educação do campo tal como pontua a mesma autora:

[...] A questão e o momento exigem que pensemos em perspectiva: a Educação do Campo na relação com a educação, ou com o debate/a prática da educação contemporânea. No fundo parece que está na hora de se perguntar: o que significa a emergência da Educação do Campo no contexto atual da educação contemporânea, e especialmente no Brasil? Ou de maneira mais direta: até que ponto a Educação do Campo representa (ou sinaliza) um contraponto à concepção liberal de educação, hoje hegemônica? Questões que passam pela reflexão sobre que interrogações a Educação do Campo traz às políticas educacionais e às teorias pedagógicas presentes em nosso tempo. E também sobre

qual o lugar da Educação do Campo no projeto educativo dos movimentos sociais protagonistas das lutas que lhe deram origem. (CALDART, 2004, p. 69)

Na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Renato Ribeiro Coutinho, localizada na zona urbana do Município de Alhandra-PB, a clientela do campo é significativa e, segundo dados preliminares, corresponde a mais da metade da clientela geral, concentrada nos turnos da tarde e noite.

O presente trabalho se propõe a analisar o quadro registrado na Escola supra mencionada, abordando a realidade dos alunos originados do campo, demonstrando a receptividade destes alunos na Escola; sua realidade pedagógica, verificando as condições da escola para oferecer uma formação adequada a estes alunos. O que se pretende é elaborar um quadro demonstrativo sobre o atendimento das demandas da educação do campo na escola urbana. Nesse sentido cumpre, inicialmente, questionar se é possível uma educação do campo numa escola urbana. A escola campo de pesquisa tem demonstrado isso no atendimento aos alunos do campo? Os professores têm considerado a origem de seus alunos no planejamento de suas práticas educativas? Ou são indiferentes? Se são indiferentes, por que o são?

A temática em tela procura, portanto, desenhar/mapear o quadro pedagógico-receptivo desses educandos do campo que frequentam aquela referida escola no sentido da revelação/do descobrimento da maneira como a escola urbana trabalha o universo campesino desses jovens e, antes de tudo, saber se realmente trata da realidade desses meninos e meninas a partir da percepção que eles mesmos têm acerca do campo, se suas visões foram totalmente modificadas pelo contato com uma educação que se faz prioritariamente para o jovem urbano e desconsidera o jovem do campo. Tudo isso numa perspectiva libertadora, pois, como já referimos, o jovem do campo é um sujeito de direitos para o qual Freire (1988) sugere

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transforma a realidade opressora, essa pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1988, p. 23)

Portanto, é nessa perspectiva que desenvolvemos nossa reflexão sobre o real sentido de educação do campo ao passo que nos distanciamos cada vez mais daquela

educação rural atrelada aos interesses das elites agrárias do país, e até mesmo das elites urbanas, que pretendem processar uma educação que imprima seus valores nos nossos jovens camponeses.

Educação do campo foi um dos temas trabalhado no Curso de Especialização em Fundamentos da Educação, da Universidade Estadual da Paraíba, surgindo daí o interesse em discutir no trabalho de conclusão de curso temática ligada a essa linha de pesquisa.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Renato Ribeiro Coutinho é uma instituição localizada na sede do município de Alhandra e tem em seu corpo discente um número significativo de estudantes residentes no campo. Cerca de 70% das matrículas em 2013 são de alunos da zona rural que são atendidos, de forma majoritária, no turno da tarde e da noite.

O interesse pela pesquisa em educação do campo é ainda instigado pela formação acadêmica do pesquisador. Licenciado em Geografia pela Universidade de Pernambuco o contato com a categoria *espaço*, objeto central da ciência geográfica, bem como pelo diálogo entre os espaços, a saber, o espaço rural e o urbano, e a interdependência entre ambos os espaços, aquece o espírito em busca da superação da ingenuidade para a sua cientificização, como sugere Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*:

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando "curiosidade epistemológica". A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja "promoção" da ingenuidade não se faz automaticamente. (FREIRE, 1996, p. 16)

Portanto, o trabalho aqui proposto se justifica tendo em vista que alinha a vida acadêmica e profissional a uma proposta que pretende contribuir de forma significativa para a compreensão da educação do campo e de seus atores, sempre buscando a superação necessária de qualquer ingenuidade que até então possa se apresentar. Corresponde, então, a um saber-prática característico do professor pesquisador, que ao passo que procura entregar ao seu aluno o caminho da autonomia para a superação do senso comum,

busca o sentido das coisas que o rodeia pela responsabilidade ética que carrega em sua práxis.

Esse estudo tem como objetivo geral compreender o processo de inclusão dos estudantes do campo na escola urbana e suas implicações no processo formativo do indivíduo e apresenta os seguintes objetivos específicos:

- Distinguir educação do campo e escola do campo, compreendendo as demandas de ambas e refletindo sobre seus papéis;
- Verificar a efetividade no uso dos saberes do campo na prática educativa docente na escola urbana, considerando a validade desse processo;
- Identificar as dificuldades do processo educativo enfrentadas por estudantes oriundos do campo e por professores da cidade;
- Investigar as condições em que é processada a educação de jovens e adultos do campo na escola urbana, discutindo as necessidades da escola do campo ou da educação do campo na escola urbana.

1 METODOLOGIA

A pesquisa em tela constitui um trabalho qualitativo aplicado à medida que, tal como observam KAUARK et al. (2010, p. 26), “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigida à solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais”. Isto se revela quando do campo da pesquisa, do objeto pesquisado, a saber, uma escola urbana, com alunos do campo que a frequentam.

O trabalho de cunho documental foi conduzido a partir de levantamento de dados referente à escola estudada, a exemplo do último censo escolar e do Projeto Político Pedagógico. Tal proposta é abordada por NEVES (1996, p. 03) ao afirmar que “a pesquisa documental é constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar”. Portanto, o que se pretendeu nessa fase da pesquisa foi uma análise com vistas aos documentos da escola-campo para levantamento estatístico e do perfil da escola e do seu corpo docente e discente.

Por sua vez, a pesquisa se debruça sobre a bibliografia nacional que se refere ao tema, inclusive, aquela disponível na plataforma *Moodle* que hospeda o Curso de Especialização em Fundamentos da Educação.

Em seguida focou-se no trabalho de campo propriamente dito desenvolvido na EEEFM Comendador Renato Ribeiro Coutinho, no município de Alhandra-PB. Nessa fase, foram dirigidos questionários mistos com questões que conduzem a respostas abertas e aqueles que se apresentam fechado com questões de múltipla escolha que mensuraram opiniões e sentimentos de alunos e professores sobre o processo educativo, procurando minimizar a ocorrência de vieses. Aqui, cada sujeito pesquisado se propôs a responder os questionários com consentimento livre e esclarecido.

Os sujeitos participantes dessa fase foram escolhidos seguindo alguns critérios que consideramos relevante na construção de uma análise mais eficaz sobre o objeto estudado. São estudantes, oriundos da zona rural, a partir dos 16 anos de idade, regularmente matriculados no ensino médio regular e na Educação de Jovens e Adultos. Quanto aos professores, esses foram convidados a participar com o critério único de lecionarem nas turmas de ensino médio dos turnos vespertino e noturno, em que se apresenta a maior demanda de alunos do campo.

Nessa etapa se conjugam positivamente pesquisa qualitativa e quantitativa, num processo já ricamente discutido noutras publicações denominado de “triangulação”, o que ao ver de Pope e Mays (1995, *apud* NEVES, 1996) não prejudicam o trabalho, posto que:

Os métodos qualitativos e quantitativos não se excluem. Embora difiram quanto à forma e à ênfase, os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos. Pode-se distinguir o enfoque qualitativo do quantitativo, mas não seria correto afirmar que guardam relação de oposição (POPE; MAYS, 1995, p. 42, *apud* NEVES, 1996, p. 2).

Procurou-se assim mensurar através dos questionários aplicados aos discentes oriundos da zona rural que frequentam a escola urbana as possíveis implicações de uma educação que, por omissão ingênua ou por irresponsabilidade ética, desconsidera a vivência e os saberes do campo.

Por sua vez, foram também dirigidos questionários do tipo misto aos professores da escola em estudo com o fim de investigar o nível de preocupação desses docentes para com um processo de ensino-aprendizagem orientado à educação do campo, analisando como percebem essa necessidade e como planejam suas atividades a esse fim. O que se procurou inicialmente foi aferir a compreensão desses profissionais sobre a educação do campo enquanto categoria de análise e enquanto prática educativa. A partir daí desencadeou-se uma série de questionamentos pertinentes ao desenvolvimento (ou não) desse processo educativo na prática cotidiana desses educadores.

Quanto à redação, o trabalho primeiramente analisa categorias essenciais à discussão em tela. A categoria de espaço é analisada à luz da ciência geográfica, portanto, trata-se aqui de espaço geográfico, dissecado em espaço rural e urbano e compreendidas as relações existentes entre eles, com base em Alantejano (2000), Elesbão (2007), Ferrão (2000), Polése (1998), Santos (1988), Santos (1996), Raffestin (1993) e outros.

Logo em seguida, propõe-se discutir o conceito de educação do campo, distinguindo-o da escola ou da educação rural, isto é, procurando compreender educação do campo como um processo mais amplo que é feito não apenas no campo, mas também na escola urbana, porque a escola é apenas parte desse processo. Nesse caminho, buscamos refletir com o apoio de Caldart (2004), Caldart (2008), Ribeiro (2007), Souza (2008), Fernandes (2005) entre outros. A compreensão do sujeito que faz o campo, com suas características, suas peculiaridades que marcam a sua vida no campo. O contato dos jovens com a cidade, as implicações dessa relação com o meio urbano, são tratados a

partir das análises de Coelho (2007), Freire (1988), Freire (1996), Paulo (2011), Paulo (2004), entre outros.

Por fim, passamos a analisar os questionários aplicados num estudo quantitativo-qualitativo como já indicamos. Essa fase corresponde especificamente à apreciação dos dados colhidos em campo, não só os questionários, mas também os dados relativos ao próprio campo de pesquisa, conforme apontamos anteriormente, a saber, as informações colhidas do Censo Escolar 2013, o Projeto Político Pedagógico da escola, os planejamentos oficiais do ano letivo e de ensino dos professores para procurar verificar a efetividade da educação no processo de ensino-aprendizagem. Documentos esses disponíveis com livre consentimento da gestão escolar e dos docentes pesquisados.

1.1 Caracterização do campo de pesquisa

Há que se levar em consideração que o campo de pesquisa, que aqui quer dizer, o espaço-território em que se deu nossas análises, a saber, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Comendador Renato Ribeiro Coutinho, esse campo tem o seu lugar no espaço, ou seja, tem sua espacialidade, tem seu território, a começar pelo município onde se situa. A pesquisa de campo necessita dessa análise mais holística, um tanto filosófica, que enxerga as diferentes facetas que interferem no problema. Isso está na natureza do trabalho de campo. Franco (1985) define assim a pesquisa de campo, que aqui se dá na forma predominante de pesquisa qualitativa:

A pesquisa de campo procede a observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem no real; a coleta de dados referentes aos mesmos e, finalmente a análise e interpretação desses dados, com base numa fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado. (FRANCO, 1985, p. 35).

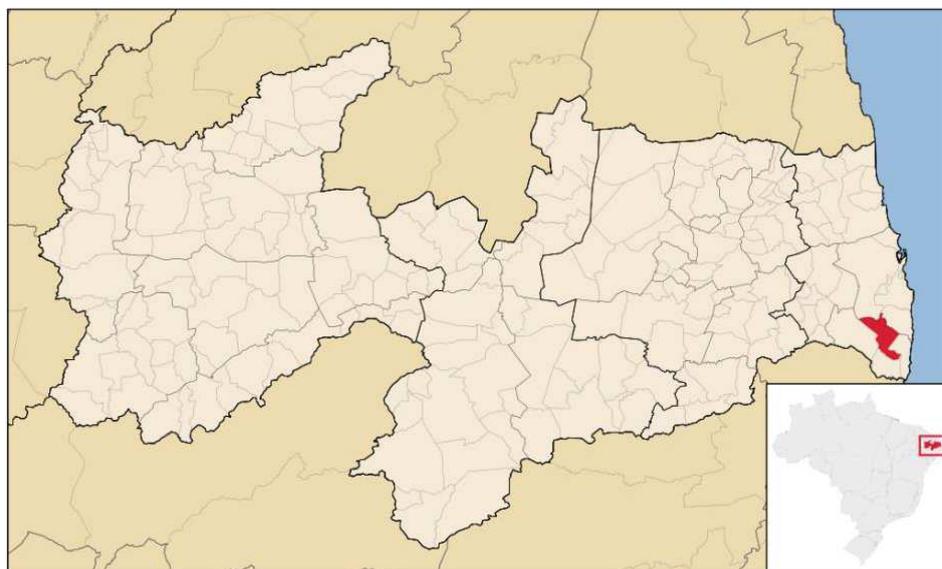
A relevância dessa afirmação está no fato de detectarmos alguns fatores que possam interferir nos resultados da pesquisa de campo. O objeto de nosso estudo não aparece isolado no espaço, tem suas conexões, tem suas causalidades. Verificar isso afasta do pesquisado algumas hipóteses que poderiam prejudicar a interpretação dos dados colhidos. Os sujeitos de nossa análise, a saber, nossos estudantes do campo também estão mergulhados num processo histórico-social de produção da vida, do comportamento e da espacialidade na qual já se inclui. São, portanto, de alguma forma e em algum grau,

também, determinados por fatores ambientais, o que, logicamente, não exclui a atividade histórica inerente a esse sujeito. CHRISTOFOLETTI (2009, *apud* FREITAS, 2012) reconhece, por exemplo, que o conhecimento geomorfológico insere-se no diagnóstico das condições ambientais, contribuindo para orientar a alocação e o assentamento das atividades humanas. Portanto, verificar algumas dessas facetas determinante é tarefa de sua importância para a compreensão do objeto pesquisado.

Nesse sentido, fica evidente a necessidade de caracterizar nosso campo de pesquisa, para afastar qualquer viés interpretativo que possa prejudicar nossas análises, o que se processará a partir de alguns dados geográficos e históricos julgados relevantes e que permeiam o objeto pesquisado.

A escola mencionada, campo de nossa pesquisa, está situada na cidade de Alhandra, Litoral Sul do estado da Paraíba, localizada exatamente nas coordenadas geográficas 7° 26' 20" S, 34° 54' 50" W, como bem representa a Figura 1 abaixo.

Figura 1. Localização geográfica do Município de Alhandra-PB.



Fonte: GoogleMaps. Acesso em 19 de janeiro de 2014.

Escala numérica: 1:150 000

Conforme registra o Serviço Geológico do Brasil (CPRM, 2005), o Município de Alhandra, está inserido na unidade Geoambiental dos *Tabuleiros Costeiros*. Esta unidade acompanha o litoral de todo o nordeste, apresenta altitude média de 50 a 100 metros.

Compreende platôs de origem sedimentar, que apresentam grau de entalhamento variável, ora com vales estreitos e encostas abruptas, ora abertos com encostas suaves e fundos com amplas várzeas. De modo geral, os solos são profundos e de baixa fertilidade natural, mas muito aproveitáveis para as atividades agrícolas diversas, em especial pelas culturas alimentícias que se alternam com a ainda predominante monocultura da cana-de-açúcar, como revela o gráfico abaixo que mostra o quadro da ocupação e do uso do solo na região do Litoral Sul paraibano, com destaque para o município de Alhandra:

Figura 2. Gráfico representado as formas e ocupação e uso da terra no Litoral Sul da Paraíba.



Fonte: FREITAS (2012).

Sobre esse quadro de ocupação e uso do solo da região de Alhandra representado no gráfico acima, Freitas (2012) depreende dele que:

Embora a cana-de-açúcar ainda continue sendo a atividade agrícola predominante, outros usos vêm se destacando nesse espaço, a exemplo das culturas temporárias e permanentes, o que, em alguns casos, ocorre em locais antes ocupados com aquela cultura, principalmente naqueles em que há forte concentração de projetos de assentamento, como ao leste da área (...) onde se localizam os assentamentos Subaúma em Pitimbu – PB; Acaís, Tapulu, Árvore Alta em Alhandra - PB e Muitos Rios em Caaporã – PB. (...) No tocante às culturas temporárias e permanentes, a maior expansão encontra-se ao leste-nordeste, onde, como já foi mencionado, localizam-se os projetos de assentamentos, nos quais se desenvolvem plantações de coqueiros, mamoeiros, bananeiras, aceroleiras, milho, feijão, macaxeira, inhame, mandioca batata e horticulturas (...). Na porção localizada entre os riachos Tabatinga e Camassari, foi registrada uma área com aproximadamente 2,9 km de extensão, na qual, além das já mencionadas culturas temporárias e permanentes, desenvolve-se a plantação de abacaxizeiros. (FREITAS, 2012, p. 105-108).

Segundo dados do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE, 2014), da escola em questão, R\$ 22.800,00, ou seja, 30% do orçamento da escola para merenda escolar, serão destinados para aquisição de produtos alimentícios da agricultura familiar do/no próprio município¹.

Demograficamente, Alhandra, com 18.868 habitantes² distribuídos em 182,664 km² de área territorial, e se caracteriza por apresentar uma relação população rural e urbana um tanto diferente do quadro brasileiro. Enquanto o Brasil, desde a década de 1970, transformou-se num país urbano com, hoje, segundo o IBGE (2012), 85% da sua população habitando as cidades, Alhandra, por sua vez, apresenta um quadro estável, com 38%, de habitantes ainda na zona rural, porém em processo de urbanização crescente, o que já atingiu um grau de 61,94% de urbanização³.

Muito desse quadro se deve à política de Reforma Agrária ancorada nas lutas camponesas, em especial naquelas gestadas pelas Ligas Camponesas, engendradas no Litoral Sul, onde boa parte das lutas se deram por terras hoje localizadas na área pertencente ao domínio territorial de Alhandra, o que, por conseguinte, garantiu ao homem e a mulher do campo alhandrense a fixação na terra. É o que atestam Lima e Rodrigues (2009), ao apontar os resultados dessas lutas travadas no campo:

Após longo percurso, foi criado então, em março de 1995, o Assentamento APASA e o Assentamento Nova Vida, que junto aos Assentamentos Camucim, Sede Velha, Teixerinha e 1º de Março, configuraram uma grande área reformada, inaugurando na história do Litoral Sul uma nova territorialidade, traduzida na fala da camponesa Iolanda, refletindo que “O Abiaí⁴ ele é tão grande que depois de dividido aí ficaram o Assentamento APASA, Nova Vida, Sede Velha, Teixerinha e 1º de Março, seis Assentamentos em uma só localidade, porque ele era muito grande”. (LIMA; RODRIGUES, 2009, p. 72).

¹Dados obtidos de acordo com as informações repassadas pelo conselho escolar daquela instituição.

²*Estimativa Populacional 2013*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

³Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil, 2013.

⁴Através da análise dos processos administrativos do INCRA, constatamos que a Fazenda Abiaí (...) que essa Fazenda possuía mais de 9.000 ha, atestando a elevada concentração de terras, visto que sozinha essa propriedade cunhava quase 70% da área atual do município de Pitimbu, que é de 136 km². Todavia, sua extensão se dava mais no sentido leste-oeste, demonstrando que parte das terras situava-se no que é atualmente o município de Alhandra. (LIMA; RODRIGUES, 2009, p. 67).

Sobre esses assentamentos, Silva e Moreira (2011) pesquisaram vários entre Pernambuco e a Paraíba e identificaram dois importantes em Alhandra, a saber, o de Mucatu e o de Subaúma⁵ que abrangem juntos uma área de quase 11 mil hectares de terras, merecendo destaque pela produção variada de culturas agrícolas como o inhame, mandioca, fava e inúmeras fruteiras, com destaque para graviola e o maracujá.

Outro aspecto socioeconômico relevante a se destacar diz respeito aos indicadores de desenvolvimento social do município. Dados do IBGE trazem que Alhandra apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de 0,582⁶, o 114º no *ranking* entre os 223 municípios do Estado da Paraíba; com um PIB que, segundo dados de 2010, alcançou R\$ 239.305,00; a renda per capita média de Alhandra foi de R\$ 236,14 em 2010, o que nos leva a compreensão do quadro de desigualdade social brasileiro também refletido no município, que se quantifica em 0,45 no Índice de Gini, de acordo com dados de 2010, do Atlas de Desenvolvimento do Brasil, 2013, apesar das melhoras em todos esses indicadores nas últimas duas décadas.

Se considerarmos a População Economicamente Ativa (PEA), verifica-se, conforme os dados do Atlas de Desenvolvimento do Brasil (2013), que em 2010, 37,03% da população está empregada no setor de serviços, 12,41% no comércio, 13% no setor secundário, na indústria de transformação e na construção civil. E ainda parte significativa, 34,31%, é abrigada nas atividades do setor agropecuário, especialmente na Agricultura Familiar, em decorrência do que já foi colocado por Freitas (2012) dando conta do uso e da ocupação do solo, em que se pode verificar a significativa produção de culturas temporária e permanentes, sobretudo nos seus diversos assentamentos rurais.

Conhecer esses dados é importante para analisar com mais precisão os dados da educação do campo na cidade. Já foi pontuado que as condições ambientais e socioeconômicas são fatores sobremaneira relevantes na determinação dos indivíduos enquanto seres da história.

Disso tudo, observamos que o campo da pesquisa em tela se mostra muito propício as análises aqui desenvolvidas que fazem reflexão sobre a educação do campo. Nisso, vale também caracterizar a escola-campo imersa nesse contexto social descrito. A escola reflete, sobretudo, a sociedade em que está imersa, isso já foi posto por Molar (2008),

⁵Esse entre Pitimbu e Alhandra.

⁶ Fonte: Atlas Brasil, 2013. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

quando da percepção de que nela, na escola, estão imersas toda a pluralidade identitária manifesta na sociedade, cabendo, portanto, a devida mediação.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Renato Ribeiro Coutinho situada na zona urbana do município de Alhandra, como mostra a Figura 3, vinculada a 1ª Gerência Regional de Educação sob a UTE 1250, mantida pelo Governo do Estado da Paraíba e inscrita na administração estadual com o n.º. de UTB 211112800.

- A maioria dos alunos dos turnos manhã e tarde não trabalha, outros auxiliam a família nas atividades domésticas e agropecuária. No entanto, observa-se que a maioria da clientela no turno noite trabalha durante o dia visando apenas concluir o Ensino Médio;
- O grau de instrução dos pais e das mães dos alunos, a maioria, é de nível fundamental incompleto. (...). (PPP, 2012)

A partir desses dados, abstraímos ser uma escola com grande responsabilidade perante seus sujeitos, ao menos em tese, mas é evidente que essa responsabilidade se torna crescente no sentido que se trata de uma instituição pública que recebe um número considerado de alunos com padrões sociais mais ou menos estáveis, mesmo assim, com bastantes peculiaridade entre os grupos que se apresentam naquele ambiente, isto é, muitos dos garotos e garotas que são assistidos ali vêm de grupos sociais diversos, conforme pode ser lido nos questionários aplicados, a saber, aparecem-lhe jovens advindos de grupos sociais evangélicos, outros católicos, alguns ainda professam a jurema⁷; já é possível identificar a presença de homossexuais, brancos, negros, dos sítios e das ruas, como eles se autodenominam. É uma pluralidade imensa, da qual destacaremos esses meninos e meninas do campo.

⁷ Religiosidade de matriz afro-indígena, O culto da jurema, tal como se apresenta entre os tuxás, desenrola-se em torno da bebida ou o vinho da jurema, o qual produz alterações na consciência que auxiliam a propiciar o transe. Orlando Sampaio Silva em sua pesquisa encontrou mais do que elementos mágicos europeus ou assimilação do catolicismo, referencias extraídas do espiritismo kardecista e da umbanda. As entidades cultuadas são denominadas de encantados, que são espíritos dos gentios (...) habitantes do reino encantado, que descem para curar e realizar trabalhos para os vivos, também chamados de mestres ou caboquinhos.(ANDRADE, Maristela Oliveira de. **500 anos de catolicismo e sincretismo no Brasil**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002. p. 225)

2 RELAÇÕES ENTRE O MEIO URBANO E MEIO RURAL

Um conceito-chave da ciência geográfica é o espaço. O espaço geográfico, modelado pela sociedade humana constitui-se a essência da geografia e dá conta das diversas paisagens que resultam da ação antrópica. É daí que parte a análise geográfica nas mais diversas ordens de grandeza que auxiliam a compreensão do espaço em qualquer nível.

Fala-se em espaço social onde os homens fazem as suas vidas modificando a natureza, no espaço geográfico que contém todos os tipos de espaços sociais produzido pelas relações entre as pessoas, e entre elas e a natureza, que transformam o espaço geográfico modificando a paisagem e construindo territórios, regiões e lugares, tal como afirma Fernandes (2005), que já apontava a necessidade de definir espaço como composicionalidade para uma eficaz análise conceitual:

A produção do espaço acontece por intermédio das relações sociais, no movimento da vida, da natureza e da artificialidade, principalmente no processo de construção do conhecimento. O espaço social é uma dimensão do espaço geográfico e contém a qualidade e a completividade. Por causa dessa qualidade o espaço social complementa o espaço geográfico. O mesmo acontece com todos os outros tipos de espaços. Esse é o caráter da composicionalidade em que as dimensões são igualmente espaços completos e completivos. (FERNANDES, 2005, p. 4).

O diálogo entre os lugares-espaços ocorre em decorrência da interdependência entre um e outro espaço. E esse diálogo é forte. O espaço rural e o espaço urbano dialogam na interdependência constante entre ambos. Isto se dá porque os centros urbanos desde o Renascimento⁸ ganharam destaque e se constituíram em área de atração populacional. O espaço urbano constitui hoje a materialidade mais forte e mais representativa do espaço geográfico. Santos (1996) explicita que “o espaço é formado por um conjunto indissociável, sociável e também contraditório, de sistemas de objetos e também sistemas

⁸Foi com o Renascimento Urbano, na transição para a Modernidade, que as cidades foram ganhando importância, especialmente a partir dos burgos, com o surgimento do comércio e o fortalecimento da burguesia, conforme indica MERRINGTON (1977, p. 215) para quem “A vitória do capitalismo é a vitória da civilização urbana e dos princípios da liberdade de mercado”. Nisto, aquela revolução proporcionou a mudança do centro dos negócios. Em nome da burguesia e de seu comércio a cidade passou a ocupar o espaço antes, no feudalismo da Idade Média, reservado ao campo e a vida rural.

de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”. (SANTOS, 1996, p. 50).

O espaço rural, por sua vez, perde cada vez mais importância ante a concentração das atividades na cidade. Esvaziada, a zona rural que antes prosperava, hoje se vê ofuscada pela vida urbana muito mais atrativa aos seus jovens, que abandonam o campo e migram para cidade, para as metrópoles globalizadas, iluminadas pela ciência, pela informação e pela tecnologia. Por que o campo já não é mais celeiro de oportunidades para seus filhos. Não por nenhuma força, voluntariamente, mas por que o processo de produção dos espaços também é um processo político, como recorda Fernandes (2005), ao indicar que os processos geográficos, a saber, espacialização, espacialidade, territorialização e territorialidade; estes são, igualmente, movimentos das propriedades espaciais e das relações sociais, corroborado em Santos (1988), para quem a espacialidade é subjetiva.

O conceito de espaço rural está incluído nesse bojo. O rural e o urbano se fazem, portanto, nas/e a partir das relações sociais concretas, sendo a concretização dessas, conforme aponta Teixeira e Lages (1997 *apud* SANTOS, 2011), para quem:

“[...] o rural se define, antes de tudo, por sua população ocupando e transformando um espaço, que se torna rural por usos diversos que não são unicamente agrícolas”. Observa-se que os autores abordam o espaço rural como uma construção social, a partir das relações dos homens entre si e com a natureza, relações essas, que não se restringem simplesmente à visão de espaço rural como um apêndice das atividades agrícolas, e sim como uma construção social que vai além dessas atividades. (TEIXEIRA; LAGES, 1997, p. 14, *apud* SANTOS, 2011, p. 97).

O que se tem colocado em prática é o projeto de mundializar as relações econômicas, sociais e políticas. Nisso, o campo tem sido ferozmente atingido conforme a intensidade das mudanças tecnológicas que agigantam as cidades e as iluminam cada vez mais, como bem lembram Etges e Carissimi (2011) ao citar Milton Santos (1999):

[...] a densidade de informação e conhecimento do território acarreta em uma seletividade espacial por parte das empresas e do capital. As porções territoriais dotadas de informação “competem vantajosamente com as que deles não dispõem” (SANTOS, 1999, p. 194). E complementa afirmando que se estabelece uma categoria de análise pertinente: aqueles territórios que acumulam densidades técnicas e informacionais e, portanto, se tornam mais aptos a atrair atividades econômicas, capitais, tecnologia e organização são denominados territórios

luminosos. Os espaços onde estas características estão afastadas são chamados de territórios opacos. (ETGES; CARISSIMI 2011, p. 3).

O campo, portanto, e nessa lógica, até perversa, da globalização, constitui-se espaço opaco ante o brilho das cidades, especialmente as metrópoles, luzes essas operadas pelo poderio da técnica, da ciência e da informação. É nesse mesmo caminho que segue Polèse (1998) quando afirma que

As cidades são os centros da civilização e da sociedade civil. Desde sempre, as cidades foram focos de inovação, de cultura, de invenção. A diversidade e a intensidade dos contactos humanos, a mistura dos povos e a ruptura dos laços ancestrais com a terra provocaram transformações sociais e aceleraram o declínio dos valores e lealdades tradicionais. Foi através da cidade, centro de negócio e de trânsito, que as ideias vindas de fora se disseminaram noutras sociedades. O exercício de profissões urbanas fez nascer novas relações sociais baseadas na especialização e na troca. O bom funcionamento de uma economia de mercado é quase inimaginável sem cidade, sem lugar central. (POLÈSE, 1998, p. 106).

Em *Metamorfose do Espaço Habitado*, Santos (1998) afirma que o Terceiro Mundo, ou se quisermos ser menos anacrônicos, nos países do Sul, houve uma revolução urbana muito maior que nos do Norte, nas suas palavras, o processo de urbanização que ocorreu por essas bandas foi “avassalador”, apesar de atrasado em relação ao que houve nas economias centrais. E nisto, não é de se espantar que esse fenômeno urbanizador também trouxe mudanças significativas possíveis de se quantificar

As mudanças são quantitativas, mas também qualitativas. Se até mesmo nos inícios dos tempos modernos as cidades ainda contavam com jardins, isso vai tornando-se mais raro: o meio urbano é cada vez mais um meio artificial, fabricado com restos da natureza primitiva crescentemente encobertos pelas obras dos homens. A paisagem cultural substitui a paisagem natural e os artefatos tomam, sobre a superfície da terra, um lugar cada vez mais amplo. Com o aumento das populações urbanas, ocupadas em atividades terciárias e secundárias, o campo é chamado a produzir mais intensivamente. No século XIX, para alimentar um urbano eram necessárias cerca de sessenta pessoas trabalhando no campo. Essa proporção vai modificando-se ao longo destes dois séculos. Em certos países, hoje, há um habitante rural para cada dez urbanos. No Brasil caminhamos para igual proporção em certas regiões, como na maior parte do Estado de São Paulo. (SANTOS, 1988, 16).

Santos (1988) conduz à reflexão sobre o espaço resultante desse fenômeno ao apontar para artificialização do espaço natural e para, também, sua hostilização, o que para ele parece irreversível. Assim, o campo também ganha do capital, da técnica e da

ciência novas configurações com as quais se alteram as formas como se dão as relações entre o espaço rural e o urbano, numa interdependência que, ao invés de se afastar, parece se aproximar ante mesmo às exigências de um meio citadino cada vez mais inchado, isto é, urbanizado e até mesmo conturbado, porém “agora, o fenômeno se agrava, na medida em que o uso do solo se torna especulativo e a determinação do seu valor vem de uma luta sem trégua entre os diversos tipos de capital que ocupam a cidade e o campo” (SANTOS, 1988, p. 16), resultado, sobretudo, do que já apontava o mesmo autor

A agricultura passa, então, a se beneficiar dos progressos científicos e tecnológicos, que asseguram uma produção maior sobre porções de terra menores. Os progressos da química e da genética, juntamente com as novas possibilidades criadas pela mecanização, multiplicam a produtividade agrícola, e reduzem a necessidade de mão-de-obra no campo. A urbanização ganha, assim, novo impulso e o espaço do homem, tanto nas cidades como no campo, vai tornando-se um espaço cada vez mais instrumentalizado, culturizado, tecnificado e cada vez mais trabalhado segundo os ditames da ciência. O capital constante que, antes, era um apanágio das cidades, sobretudo naquelas onde se concentrava a produção industrial, passa, também, a caracterizar o próprio campo, na forma de implementos, fertilizantes e inseticidas, máquinas e sementes selecionadas. (SANTOS, 1988, p. 16).

Dessa maneira, espaço urbano e rural são espaços hierarquizados, sendo, portanto, o campo tributário do espaço urbano dentro das novas redes programadas no esquema da globalização. O espaço rural é, nesse mesmo contexto, espaço de repulsão, não se configurando mais como espaço do homem, homem este arrastado para os centros urbanos. E tanto a cidade quanto o campo se mostram como paisagens artificializadas, isto é, desnaturalizadas, ou mesmo capitalizadas, como natureza hostil.

No mesmo sentido, Alantejano (2000, p. 16) ressalta que “[...] não se trata da eliminação pura e simples do rural e sua transmutação em urbano, mas de um fenômeno mais complexo, onde um novo urbano e um novo rural surgem do choque entre ambos”. É evidente que a leitura feita aqui pelo autor se dirige a concepção do novo rural, quando o mesmo autor reconhece a persistência das antigas estruturas no campo brasileiro baseadas predominantemente na tradicional *plantation*, que preserva os velhos interesses representados hoje nas novas elites agrárias, isto é, no *agrobusiness* e Cia. Reconhece também os efeitos da modernização agrícola sobre o campo e sobre seu processo de ocupação humana, quando esse espaço adquire novas funções como espaço de lazer, nova área de expansão industrial ou mesmo outras valorações ali aplicadas, como alude Elesbão (2007)

Olhar para o rural contemporâneo requer primeiramente que se atente para sua diversidade. Esta palavra não pode ser esquecida ao se analisar o rural, seja qual for a dimensão. A visão simplista do rural como agrícola vai ficando totalmente superada, pelo menos como campo de análise, já que novas funções vão sendo consolidadas e incorporadas nas estratégias de reprodução de muitas das famílias que habitam esse espaço. (ELESBÃO, 2007, p. 58)

Sendo assim, não se concebe um novo rural, pelo menos no Brasil, mas um rural que serve as exigências do capital e que nisso promove a permanências das desigualdades no campo, figuradas, sobretudo, na concentração da terra e da renda em face da permanência do latifúndio. Como sugere Elesbão (2007), ao citar Moreira (1999)

De acordo com Moreira (1999, p. 52) “desta forma, o grande proprietário aprofunda e intensifica sua condição de grande produtor, de acordo com as novas ‘regras do mercado’ e amparado pelo apoio público ou privado à modernização”. Assim, como não ocorrem alterações nas relações de poder e na estrutura da propriedade da terra, pode falar-se de uma “modernização conservadora”. (ELESBÃO, 2007, p. 51)

O conceito de espaço rural aqui buscado, contudo, procura muito mais enxergar as características do campo humanizado, isto é, aquele campo onde é possível enxergar a vivência humana mesmo diante das forças de repulsão demográfica, de êxodo. O campo objeto de análise é o espaço palco da atividade humana em constante encenação, apesar daquilo tudo, mesmo que seja o que sobrou daquele campo que até a década de 1970 fervilhava de gente, hospital de 80% da população brasileira. É o campo morada do homem e não o campo natureza viva e selvagem. É o campo espaço de acomodação das necessidades e anseios humanos. O campo, consagradamente espaço geográfico. É o mesmo entendimento de espaço rural que procura Elesbão (2007)

A compreensão das transformações que aconteceram e estão acontecendo no rural brasileiro passa, necessariamente, pelo estudo do processo histórico de constituição do rural enquanto espaço de produção e reprodução social de sua população. O rural, além de espaço produtivo, é lugar de vida, de interação social, condição muitas vezes colocada em segundo plano quando da sua análise. (Elesbão, 2007, p. 48)

Nisso, não se procura diminuir a importância das atividades econômicas do campo, até porque esta constitui parte do trabalho do homem do campo, revela também

sua geograficidade desenhada sobre o espaço, e é conteúdo significativo para a compreensão do espaço rural. Mas o enfoque aqui é sobre essa condição aludida por Elesbão (2007) que é relegada, pois ali reside parte significativa da população brasileira que, apesar das ameaças sistêmicas, não desaparecerão, e que persistem a partir da agricultura familiar que, conforme Anjos (2003),

Longe de representar uma forma social de produção destinada a desaparecer definitivamente no curso da história, a agricultura familiar parece consolidar-se como realidade estrutural e permanente, que forma parte dos sistemas agrários da quase totalidade dos países desenvolvidos. (2003, p. 243).

Acrescentando, Elesbão (2007) lembra que:

Para Giuliani (1990, p. 60) valores típicos do velho mundo rural que estavam em vias de extinção, se revigoram e começam a ganhar para si a adesão dos cidadãos. Esse fenômeno é denominado pelo autor de neo-ruralismo e acontece “quando as pessoas decidem não mais morar na cidade e não mais trabalhar em profissões urbanas, resolvendo se mudar para o campo e trabalhar na agricultura ou na criação de animais”. Ainda de acordo com ele (1990, p. 64) “o neo-ruralismo se caracteriza por dimensões afirmativas, como a valorização da natureza e da vida cotidiana, a busca de autodeterminação, do trabalho como prazer, da integralização do tempo e das relações sociais”. (Elesbão, 2007, p. 62).

É exatamente sobre esse espaço que recai nossa análise. O espaço vivido pelo homem do campo, que atua no campo, e que faz o campo. Não apenas o campo que serve a cidade, que a ela se curva como se a ela devesse pela simples hierarquia dos espaços e do território. Falamos de um campo onde sobra vida. Essa omissão dos atores sociais do campo, isto é, a indiferença com que têm sido tratados esses camponeses, deva-se, propositalmente, a capacidade do capital de minimizar o papel desses trabalhadores e assim tentar reduzir também sua capacidade de luta.

Apesar de muito da bibliografia nacional revelar da complementaridade entre o meio rural e o urbano, quase toda orientação sempre se dirige primeiramente para o espaço urbano para em seguida mostrar que a complementaridade é, sobretudo, vertical, quase nunca horizontal, hierarquicamente construída e operada pela cidade.

A demanda do campo sempre será determinada pela cidade, isto é, a zona rural está na dispensação da cidade, é para a cidade que o campo está voltado com todos os seus atributos, com todas as suas vocações. Quando na cidade não há mais como

acomodar satisfatoriamente os cidadãos, em especial as classes médias e as elites urbanas, é no campo que se refugiam a procura das amenidades que esses espaços oferecem, como observa Ferrão (2000):

[...] a valorização da dimensão não agrícola do mundo rural é socialmente construída a partir da ideia de *património*. Verifica-se, de facto, a ocorrência de três tendências que, por motivos parcialmente autónomos, convergem num mesmo sentido:

- movimento de *renaturalização*, centrado na conservação e protecção da natureza, aspectos agora hipervalorizados no âmbito do debate sobre os processos de desenvolvimento sustentável;

- a procura de *autenticidade*, que leva a encarar a conservação e a protecção dos patrimónios históricos e culturais como vias privilegiadas para valorizar memórias e identidades capazes de enfrentar as tendências uniformizadoras desencadeadas pelos processos de mundialização;

- a *mercantilização das paisagens*, como resposta à rápida expansão de novas práticas de consumo decorrentes do aumento dos tempos livres, da melhoria do nível de vida de importantes segmentos da população e, como consequência, da valorização das actividades de turismo e lazer. (FERRÃO, 2000, p. 48)

A questão aqui está em dá certa primazia ao campo nessa análise das relações entre o meio rural e o urbano. Claro que essa não é uma tarefa fácil tendo em vista a relevância que ganhou a cidade, enquanto *locus* de reprodução do trabalho humano, mas não será negando isso que se dará nossa compreensão. Aqui o que se coloca é a capacidade de enxergar o campo ainda como espaço próprio de manifestações humanas diversas, isto é, plurais no seu sentido mais antropológico. Consiste em colocar esse espaço em evidência, num cenário de discussão privilegiado, onde se possa enxergar mais que uma complementaridade, em que se observe também certa autonomia do meio rural.

O campo, como já dito, não se resume ao mundo agrícola. Estende-se para além dele, abarca a humanidade que produz um espaço muito peculiar e bastante resistente às intervenções da vida urbana. É evidente que o dinamismo da vida social promove certas mudanças culturais na vida daqueles que fazem o campo, mas isso é absolutamente natural, já que todo contato social demanda alguma transformação.

Assim chegamos ao conceito de espaço rural amparado geograficamente e antropologicamente. Não o espaço isolado, separado do urbano, o que seria impossível na contemporaneidade, mas o espaço produzido pelo homem do campo, *locus* de seu trabalho, construído com a cidade e também para a cidade, porém, com conteúdo

direcionado a vivência daquele que o tem por sítio, por morada cômoda a suas manifestações identitárias.

E nesse processo é preciso orientar a discussão para a territorialidade que aí é produzida. Território entendido na conceituação clássica oferecida por RAFFESTIN (1993) como aquele recorte espacial definido e delimitado por e a partir das relações de poder. Isso fica evidente à medida que distanciamos a discussão tradicional sobre o campo e sobre o campo-cidade, isto é, as relações que existem entre esses dois polos, afastamos da ideia mais defendida que retira do campo os seus atores sociais e dá maior relevo ao campo enquanto espaço de produção econômica desvinculada das necessidades de seus povos. É preciso compreender o campo a partir de seus sujeitos, que imprimem uma luta com o capital, pela construção de sua territorialidade. É isso que indica Fernandes (2002)

Temos dois campos, porque os territórios do campesinato e os territórios do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes relações sociais. Um exemplo importante é que enquanto o agronegócio organiza seu território para produção de mercadorias, o grupo de camponeses organiza seu território, primeiro, para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida. (FERNANDES, 2002, p. 40)

Nisso, acrescenta ainda

Essa diferença se expressa na paisagem e pode ser observada nas distintas formas de organização dos dois territórios. A paisagem do território do agronegócio é homogêneo, enquanto a paisagem do território camponês é heterogêneo. A composição uniforme e geométrica da monocultura se caracteriza pela pouca presença de pessoas no território, porque sua área está ocupada por mercadoria, que predomina na paisagem. A mercadoria é a expressão do território do agronegócio. A diversidade dos elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela grande presença de pessoas no território, porque é nesse e desse espaço que constroem suas existências, produzindo alimentos. Homens, mulheres, jovens, meninos e meninas, moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem dos territórios camponeses. (FERNANDES, 2002, p. 41-42)

O conceito de território aqui proposto leva em consideração as diversas territorialidades produzidas no espaço geográfico. Território não pode ser compreendido como uno, é preciso vê-lo como múltiplo, como propõem Silva e Moreira (2011). É preciso ver a territorialidade produzida pelos diversos atores. Negar a qualquer sujeito,

qualquer grupo ou movimento social a capacidade produção de território é negar a história que comprova que a atuação dos oprimidos, das massas populares, sempre foi a base das revoluções, mesmo que burguesa. Especialmente a produção de território orquestrada em base camponesa, pois é de livre senso que as revoluções de grande repercussão internacional não tiveram ancoradouro propício e eficiente no proletariado urbano, tendo em vista o sucesso que obtiveram com o campesinato⁹, o que contraria a ideia marxista de que o camponês não tem condições de conduzir o processo revolucionário dado o contexto que lhes restringe o processo de formação de uma consciência de classe (MARX, 1978). É preciso reconhecer a capacidade de produção de território, por exemplo, dos movimentos sociais, daqueles sujeitos omitidos pela grande História, pela História das/e produzida pelas elites, como nos traz Silva e Moreira (2011)

Deste modo para melhor elucidar a idéia de assentamento rural como território, é preciso como diz Fernandes (2008) superar o território entendido apenas como espaço de governança. Segundo este autor o território se divide em primeiro e segundo. O primeiro seria o espaço de governança em suas mais diversas escalas seja nacional, estadual ou municipal. O segundo território é formado pelas propriedades particulares, nesse sentido o segundo território se constitui como fração do primeiro. Desse modo essa visão supera a discussão do território como uno e vê-lo como múltiplo, ou seja, a existência de diferentes territórios no interior do espaço geográfico (FERNANDES, 2008, p. 280-281). É importante ressaltar esta discussão para se compreender a existência de uma disputa territorial entre o campesinato e o capital no território nacional. “Como os territórios são criações sociais, temos vários territórios, que estão em constante conflitualidades. Considerar o território como uno é uma opção para ignorar suas conflitualidades” (FERNANDES, 2008, p. 282). (SILVA; MOREIRA, 2011, p. 7).

É o que prega também Moreira (2006), ao reconhecer a existência de “territórios de esperança”, construídos no embate constante contra a opressão do capital, ou seja, esses territórios, que são também “territórios de solidariedade” e de “desejo”, surgem

⁹A exemplo das revoluções Russa, de 1917, da Revolução Chinesa, de 1949, e a Revolução Cubana da década de 1960, que conforme BERRIEL [s.n.t], as insurreições revolucionárias vieram a ocorrer em países de capitalismo periférico e com importante base social assentada no campo. A Revolução Cubana, por exemplo, segundo FERREIRA (2009), influenciou fortemente o movimento social rural brasileiro a exemplo da formação e da atuação das Ligas Camponesas. Até mesmo nas Revoluções Francesa (1789) e Inglesa do século XVII, patrocinada pela classe burguesa, a atuação do campesinato foi de suma importância, é o que atesta SWEEZY (1977, p. 119) ao afirmar que “Quanto à Europa ocidental, tanto na Inglaterra como na França aquela revolução teve como base a classe dos camponeses livres e independentes e a classe dos pequenos e médios produtores de mercadorias”.

como resposta e transformação aos territórios de exploração arraigados, historicamente construídos, como observa aquele autor

[...] um território novo, construído com base na utopia e na esperança, “Território de Esperança”, “Território de Solidariedade” e também, parafraseando Félix Guattari, “Território de Desejo”, carregado de contradições, mas também de sinalizações de uma forma experiência da de organização social diferente daquela marcada pela subordinação, pela dominação, pela bestialidade da exploração. Desse modo, “Território de Esperança” representa a superação do “Território de Exploração” gestado no semi-árido, desde o período colonial, e que tinha como marcas maiores a concentração fundiária, a subordinação do trabalho, a dependência cultural e política dos trabalhadores e pequenos produtores aos “coronéis”. Trata-se, na verdade, de uma forma experiência da de organização social singular, de ordem “da sensibilidade pessoal ou da criação, da invenção de um outro modo de relação social, de uma outra concepção do trabalho social, da cultura, etc.” (GUATTARI e ROLNICK 1986, p. 281). Território em movimento, vivo, que experiência um processo contínuo de (re)criação, (re)definição, (re)delimitação. Território inacabado, por conseguinte, sujeito a contradições, avanços, retrocessos, ganhos e perdas. (MOREIRA, 2007, p. 76).

Nesse sentido, portanto, é que é defendido um projeto amplo de emancipação desses sujeitos, um trabalho que vise reparar o atraso das políticas públicas que sempre colocaram o campo e os seus atores em segundo plano, ou pior, quase nunca deram a devida importância a esse espaço, espaço esse enquanto lugar de gente, gente que também é povo, povo que também é homem e homem que constrói e reconstrói o espaço e território na luta e com toda a geograficidade. E o projeto amplo de que falamos é a educação do campo, no campo e para o campo, tema este sobre o qual passamos a nos debruçar.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO

A compreensão que se encontra sobre educação do campo na bibliografia nacional é bastante diversa. Educação do campo, antes de tudo, é uma categoria analítica, conforme já introduzimos com Caldart (2007, p. 70) que considera ser Educação do Campo “um conceito em movimento como todos os conceitos, mas ainda mais porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica”. Sendo assim a autora percebe inicialmente várias aproximações:

Há então quem prefira tratar da Educação do Campo tirando o campo (e seus sujeitos sociais concretos) da cena, possivelmente para poder tirar as contradições sociais (o “sangue”) que as constituem desde a origem. Por outro lado, há quem queira tirar da Educação do Campo a dimensão da política pública porque tem medo que a relação com o Estado contamine seus objetivos sociais emancipatórios primeiros. Há ainda quem considere que o debate de projeto de desenvolvimento de campo já é Educação do Campo. E há aqueles que ficariam bem mais tranquilos se a Educação do Campo pudesse ser tratada como uma pedagogia, cujo debate originário vem apenas do mundo da educação, sendo às vezes conceituada mesmo como uma proposta pedagógica para as escolas do campo. (CALDART, 2007, p. 70-71).

Objetivamente, educação do campo constitui um processo amplo de educação que vislumbra a formação integral do homem e da mulher do campo, longe de se referir apenas a uma proposta pedagógica, ou mesmo a escola assentada no campo, ou ainda, exclusivamente a tradicional educação rural. Entendida dessa forma e longe de qualquer conceituação simples e fechada, educação do campo tem que ser pensada a partir de/e com os homens e mulheres do campo na sua vivência econômica, social e cultural. É, assim, uma, educação holística, que enxerga os seres por completo, no todo e não se faz no gabinete, na sala de aula de uma escola rural, com os livros, o quadro e o pincel ou mesmo na cantilena repetida e enfadonha da legislação dura e fria que se quer se fazer política pública sem o ser, pois verticalizada não conta com a participação daqueles para quem se dirige. Faz-se principalmente na luta dos camponeses pela reparação histórica de injustiça e pela recuperação da dignidade, pois na sua origem a educação do campo sempre teve sua importância atenuada, como bem aponta Leite (1999):

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo, acentuado no processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a

interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos”. Isso é coisa de gente da cidade. (LEITE, 1999, p. 14)

É o que aborda também Nascimento (2009 *apud* LEINEKER; ABREU, 2012) ao discutir os marcos legais da educação do campo a partir da Constituição de 1934, primeira que se refere à educação do campo mais especificamente:

O Brasil mesmo considerado um país eminentemente agrário, sequer mencionava acerca da educação rural em seus textos constitucionais de 1824 e 1891, o que evidencia dois problemas de governança pública a saber: o descaso por parte dos dirigentes com a educação destinada aos camponeses e resquícios de uma cultura política fortemente alicerçada numa economia agrária com base no latifúndio e no trabalho escravo. (NASCIMENTO, 2009, p. 160, *apud* LEINEKER; ABREU, 2012, p. 1).

Fica evidente o descaso com que nosso país, durante mais de quatro séculos, tratou a educação do campo no Brasil e Leineker e Abreu (2012) continuam seu debate revelando que, mesmo no texto constitucional referido, que se constitui um progresso, o tratamento dado não tem sido dos melhores, educação do campo é confundida ali com a difusão de escola rural. Os demais textos magnos só resultarão em algum significado na Constituição de 1988, fruto das pressões exercidas pelos movimentos sociais que já atuavam há muito tempo. As autoras, então, concluem:

Após leitura e análise das constituições brasileiras pós 1934 constatou-se que a educação do campo esteve sempre à margem das grandes preocupações nacionais, considerando que as ocorrências nas constituições quando aparecem, ganham forma sutil e dúbia. O Brasil transforma-se, ao longo da aprovação das constituições, de um país eminentemente agrário em urbano. Por volta de 1940, no Brasil, a população do campo era cerca de 70% enquanto que hoje, de acordo com o censo do IBGE 2010, cerca de 85% da população residente em área urbana. Essa inversão parece explicar o processo crescente de hegemonia de um modelo urbano industrial espreado para todos os setores da sociedade, inclusive o educacional. É possível perceber que as cartas constitucionais dão conta de expressar as questões postas à sociedade, em seus respectivos períodos. Em momentos de grande êxodo rural, fixar o homem no campo; em termos de urbanização e industrialização, leis que enfatizam o ensino técnico. No presente, a recente Constituição de 1988, garante a educação como direito de todos e dever do Estado, independente do local que a pessoa reside quer urbano quer rural. (LEINEKER; ABREU, 2012, p. 12-13).

Mas educação do campo é, sobretudo, um projeto. Um projeto de emancipação dos homens e das mulheres do campo, pois é lá, por exemplo, onde encontramos o maior número de analfabetos no país, especialmente entre as mulheres. É lá também, onde podemos denunciar a existência de resquícios de trabalho escravo ou análogo. Parte significativa da população ainda vive na miséria, sem terras, expulso de suas propriedades pela expansão do latifúndio a serviço do capital no velho modelo da *plantation*. Excluídos do acesso pleno aos serviços que concretizam os mais básicos direitos daquela população. Exemplos claros mostram as estatísticas do IBGE trazidas por Breitenbach (2011):

Contudo, o índice de analfabetos e analfabetos funcionais continua muito elevado no campo, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2008) apurou que, em 2007, 23,3% da população rural era formada por analfabetos contra 7,6% da população urbana, ou seja, existiam três vezes mais analfabetos no campo que na cidade. Ainda, se faz importante salientar que esses dados excluem as populações rurais de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá, sem sombra de dúvida se fossem computados esses estados aumentaria muito o disparato campo – cidade. Com relação à taxa de analfabetismo funcional – taxa criada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que considera o percentual da população de 15 anos ou mais de idade com menos de 4 anos completos de estudo na condição de analfabetos funcionais – a realidade apresenta-se ainda mais apavorante, sendo que 42,9% da população do campo encontravam-se nessa condição em 2007 contra 17,8% da população urbana. (BREITENBACH, 2011, p. 118)

Por isso, educação do campo é um projeto e está na agenda política, claro que resultado das lutas dos movimentos sociais rurais, destacando-se, sobretudo os que reúnem os trabalhadores rurais sem terras, representados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras (MST), como nos indica Caldart (2007):

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. (CALDART, 2002, p. 71)

Os movimentos sociais fazem o contraponto na luta política que resulta em território. São eles que agrupam as minorias políticas, que muitas (e na maioria) das vezes são majoritárias matematicamente. Minorias essas que buscam maior participação

política, que lutam por poder, por espaço político, que é território, entendido aqui como recorte espacial definido e delimitado a partir das relações de poder, que é compreensão clássica, já referenciada, descrita em Raffestin (1993). Território esse que não é uno, mas que se apresenta dentro do espaço geográfico em territórios diversos, fruto das tensões sociais e de toda conflitualidade que aí ocorre historicamente, como acentuam Silva e Moreira (2011) que reconhecem esse fenômeno de produção de território no MST, quando consideram os assentamentos rurais como produtos territoriais e afirmam:

Para compreender o assentamento rural como um território é preciso entender o território como sendo um espaço de conflitualidades (FERNANDES, 2005). Afirmção esta reforçada por Saquet, ao dizer que a incorporação da crítica marxista ao estudo do território lhe imprimiu um caráter de conflito social, que se forma através da luta dos grupos sociais que dele se apropria. Dessa forma a luta pela terra que na maioria das vezes dá origem a um assentamento é na verdade a luta por um território, como afirma Fernandes (2005), “para alguns movimentos o território é seu trunfo e, portanto a razão de sua existência”. (SILVA; MOREIRA, 2011, p. 22).

E reafirmam mais adiante, de acordo com Moreira (2006), como já pontuado nesse trabalho, que os movimentos sociais do campo atuam nesse sentido, transformando o espaço em território, sendo os assentamentos rurais sua expressão material carregando consigo suas territorialidades e suas identidades territoriais. Sendo assim, a transformação do espaço em território se dá através do conflito. Reconhecem eles que esses movimentos produzem *territórios de esperança* em lugar de *territórios de exclusão* ou de *exploração*.

Lima e Rodrigues (2009) estudaram como as lutas camponesas pela terra produziram novas territorialidades pelo Litoral Sul da Paraíba, quando ali se colocavam, de um lado os latifundiários, “que respaldados pelo poder político e econômico, consideravam-se donos da terra” e do outro estavam a grande massa de camponeses que se sujeitavam às relações de poder para garantir o mínimo de sobrevivência pelo acesso a terra. Nesse contexto, a produção de território se deu ali a partir da organização das Ligas Camponesas, e atestam os autores que:

Até conseguirem transformar a propriedade privada capitalista em assentamento rural, os camponeses do Litoral Sul percorreram uma longa trajetória de luta, que como vimos, tem seus antecedentes na formação territorial da área. Nessa trajetória, podemos destacar como uma luta de maior projeção, a participação de seus antepassados nas Ligas Camponesas, que tinham sido violentamente abafadas, após a cassação do registro do PCB em 1947 e que surgem no Nordeste com

uma outra dimensão, mas que passam a ser assim denominadas pela imprensa conservadora do Estado, que tinha como objetivo vincular esse movimento ao comunismo. (LIMA; RODRIGUES, 2009, p. 60).

Martins et al. (2013) indicam alguns desses movimentos sociais rurais que lutam por reforma agrária e por uma educação que atenda a demanda dos filhos do campo em resposta ao quadro de insatisfações geradas pela concentração fundiária persistente no país e pela ausência de políticas públicas para esse público:

Diante desse quadro insatisfatório, vem sendo significativa a organização e a luta de diversos movimentos sociais e sindicais que atuam no campo. Podemos citar o MST (Movimento dos Sem Terras), na luta pela reforma agrária e por uma educação específica para o campo; o MSTR (Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais), que surgiu diante dos prejuízos tanto sociais quanto políticos causados pelo agronegócio; a CONTAG (Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura), que sempre empunhou a bandeira da reforma agrária no Brasil, e por uma política específica que contemple de forma diferenciada a agricultura familiar. (MARTINS et al., 2013, p. 5).

O MST, filho dessas Ligas Camponesas que tiveram grande expressão no Estado da Paraíba no final da primeira metade do século passado e que foram sufocadas pela Ditadura Militar instalada em 1964 no Brasil, desenvolve um modelo de educação do campo bastante representativo do que vem a ser exatamente essa categoria analítica, que antes de tudo, como já foi dito, é luta, e na luta o MST construiu uma política de educação do campo, segundo Santos (2011) amparada em valores como a

convivência social, a valorização da realidade de vida dos sujeitos e suas práticas cotidianas. A terra; a luta; o trabalho; o embelezamento; a cultura; a vida; a bandeira do MST; o estudo; a solidariedade; a participação e a Identidade do Ser Sem Terra fazem parte desses valores defendidos pelos movimentos sociais do campo. Nas relações estabelecidas, o trabalho de conscientização e ressignificação do homem e da mulher do campo, além da ênfase na existência de expropriados e explorados, são aspectos que devem ser levados em consideração. (SANTOS, 2011, p. 2-3)

Essa preocupação do MST por uma educação do campo surgiu da passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, como indicam Martins et al. (2013). Constitui uma proposta de enfrentamento dos problemas práticos do movimento,

mas também da necessidade que o movimento enxergou de compreender a conjuntura política em que estão envoltos, como apontam os autores referidos

Sendo assim, a educação tornou-se prioridade para o movimento por ser ela a base fundamental para transformação de qualquer sociedade. Uma educação capaz de municiar adequadamente um grupo social organizado a lutar pelos seus direitos.

Logo, não tardou para que surgisse dentro do movimento o Setor de Educação do MST, onde foram elaborados direcionamentos de uma política de educação que se fundamenta segundo Batista (2007), no respeito pelos saberes dos povos do campo, associada à construção de um desenvolvimento de formação política de seus militantes que, organicamente, contribua na construção desse movimento. (MARTINS et al., 2013, p. 9).

Freire (1988) descreve essa condição inicial, do camponês recém apresentado à liberdade como sendo uma situação em que o sujeito se encontra desconfiado, com medo da liberdade lhe apresentada, e isto se evidencia em decorrência mesmo da sua condição histórica de oprimido, para ele aqueles “oprimidos [...], acomodados e adaptados, ‘imersos’ na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capaz de correr o risco de assumi-la” (FREIRE, 1988, p. 18). E isso se justifica porque, como diz FREIRE (1988), perdura neles, de certa forma, a sombra testemunhal do velho opressor. E nisso se funda a educação do campo necessária ao homem e a mulher do campo, ou seja, a educação do campo se justifica por cumprir essa função social, a função da superação da alienação, da superação da ingenuidade. A proposta pedagógica do MST, portanto, coaduna com a pedagogia da liberdade, nas bases Freireanas, como lembra Leite (1999) que “nos anos de 1960, Freire ‘[...] revolucionou a prática educativa, criando os métodos de educação popular, tendo por suporte filosófico-ideológico os valores e o universo sociolinguístico-cultural desses mesmos grupos’ (LEITE, 1999, p. 43, *apud* SOUZA, 2008). Uma educação, portanto, com vistas a superação da opressão anterior manifesta ainda em consciência ingênua que se critica por meio desse processo de educação do povo camponês, como reconhece Batista (2007)

O MST construiu a própria pedagogia, seus princípios estão fundamentados em *matrizes pedagógicas*, que colaboram com o processo de ensino e aprendizagem. A terra significa espaço de vida, de produção, identidade e de cultura, onde ela tem múltiplos significados. Por isso, torna-se importante retomar essa discussão no âmbito das experiências dos movimentos sociais populares do campo, a fim de mostrar seu protagonismo no terreno da Educação do Campo e da construção de espaços de valorização da história e memória dos

assentados e acampados (BATISTA, 2007 *apud* MARTINS, 2013, p. 9).

Freire (1988) confirma que essa educação não pode ser bancária, no sentido de que essa, sendo uma doação ou mesmo uma imposição daqueles que se julgam sábios, os sujeitos do campo numa situação de transição de uma consciência oprimida para uma consciência livre nunca se libertariam nessa situação que é negação de todo o processo educativo, pois enxerga os homens como seres da adaptação, do ajustamento, anulando o poder criador do educando. Logo, esse processo deve privilegiar uma proposta pedagógica que deva ter sentido, significado próximo de seu público, que considere os aspectos concretos de suas necessidades sentidas, como descreve Freire (1988). Nisso, segundo Souza (2008), o projeto de educação do campo do MST se assenta na Pedagogia da Alternância, de forma que os filhos dos agricultores possam estabelecer articulação entre o conteúdo estudado na escola e a vivência na pequena propriedade. A escola aqui compreendida como parte desse processo.

Para Vendramini (2007), os movimentos sociais, em especial o MST, tem um projeto educacional que está associado a um projeto político de transformação social, no sentido da emancipação, citando Mészáros (2005, p. 76) ela afirma:

A nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. Elas são inseparáveis. A transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição de educação no seu sentido amplo [...]. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. (Mészáros, 2005, p. 76, *apud* VENDRAMINI, 2007, p. 130).

Vendramini (2007) reconhece que o processo educativo no contexto do MST está mesmo imbricado à própria experiência da vida no campo e no movimento, na ocupação da terra, no acampamento, nos protestos, ou seja, na própria cidadania vivida e sentida nas ruas e no campo, na luta e no trabalho. Entende também, que por outro lado, o MST tem uma proposta clara, defina num currículo intencionalmente confeccionado e posto, que diz respeito às mais diversas iniciativas educacionais do MST. E aí, a autora passa a quantificar a eficiência do MST na promoção de uma educação do campo concebida da forma por ela acima descrita

Os assentamentos rurais do Movimento contam com escolas da rede regular de ensino, vinculadas às redes estaduais e municipais, de séries iniciais, na sua maioria, e de séries finais do ensino fundamental; alguns deles contam também com escolas de ensino médio. São 1.800 escolas públicas de ensino fundamental, em que estudam 160 mil crianças e adolescentes e atuam 3.900 educadores; além dos espaços de educação infantil, conhecidos como Cirandas Infantis, que contam com 250 educadores. (VENDRAMINI, 2007, p. 131-132).

E indica ainda que atualmente, o MST e os assentados contam com profissionais de diversas áreas, como agronomia, educação, medicina, técnicos em administração, técnicos agrícolas, entre outros, que foram incentivados e apoiados para estudar e contribuir com a luta dos assentados para a permanência na terra. (VENDRAMINI, 2007, p. 131). Dados esses demonstram, para a autora, que vem se processando no campo brasileiro uma revolução no conceito de escola

Estes exemplos indicam a gestação de uma pedagogia e de uma escola que busca, ainda que com muitos limites, construir formas, espaços e relações diferenciadas em termos educacionais, com base no trabalho coletivo, no exercício da autogestão, na articulação entre trabalho e estudo e entre teoria e prática, no envolvimento de sujeitos com idades variadas (num movimento intergeracional), em que todos aprendem no processo, inclusive os educandos, construindo uma pedagogia que transforma o espaço tradicional escolar. (VENDRAMINI, 2007, p. 132).

É nesse caminho que trilha a proposta de educação do campo, no campo e para o campo desenvolvida nos assentamentos do MST. É assim que atuam os movimentos sociais do campo na construção de uma educação do campo para o campo e para a libertação do campo, e com isso levam o problema ao debate educacional brasileiro, como percebe Souza (2008), e concebe educação do campo ao construir “uma noção de educação pública pautada nos interesses da sociedade civil organizada, em contraponto à educação pública estatal que historicamente marca a gestão e a prática pedagógica no Brasil” (SOUZA, 2008, p. 1091). Lutam assim, para a construção de uma educação realmente pública e popular, voltada para o homem e a mulher do campo, indo de encontro ao que Souza (2008) encontrou de quadro da nossa educação e da escola pública brasileira, quando verificou que a escola estatal brasileira nunca foi pública nem nunca pertenceu ao povo, sempre se comportou elitista, atendendo exclusivamente aos interesses dessas classes dominantes, mas cristalizados no paradigma educacional rural.

Entendemos que a trajetória do MST, particularmente, na luta pela educação, expressa sinais e forças na conflituosa e contraditória relação com o Estado, na construção de uma política pública de educação do campo. O acúmulo de conhecimentos no movimento social fortalece o interesse público no embate com o interesse estatal. São conhecimentos que permitem questionar o modo de produção capitalista em suas contradições, bem como o lugar do Estado na estrutura capitalista; são conhecimentos e experiências educativas de mais de 20 anos que demonstram a necessidade e a possibilidade de transformar e criar processos de formação de profissionais da educação objetivando o interesse público, do povo trabalhador do campo. (SOUZA, 2008, p. 1092)

O Programa de Educação na Reforma Agrária, o PRONERA, lançado em 1998, é outra vertente importante da educação do campo e apresenta um leque de oferta junto aos assentamentos da reforma agrária, com objetivo de fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões¹⁰. Constitui também uma resposta do poder público aos anseios e as lutas dos movimentos sociais rurais. Souza (2008) aponta as práticas implementadas pelo PRONERA:

No PRONERA existem projetos de educação de jovens e adultos visando à alfabetização, escolarização e capacitação dos trabalhadores dos assentamentos da reforma agrária, além de projetos de formação inicial como a Pedagogia da Terra e a licenciatura em educação do campo. Existem projetos de formação continuada como a especialização lato sensu em educação do campo. Os cursos de Letras, História, Geografia e Agronomia também são desenvolvidos no contexto do PRONERA. (SOUZA, 2008, p. 1091).

No PRONERA as demandas educativas são indicadas pelas comunidades das áreas de Reforma Agrária e pelas organizações que as representam, conforme orienta o Manual de Operações do PRONERA, o que demonstra o alinhamento com a concepção de educação do campo para o campo e para os homens e mulheres do campo. É uma afirmação da condição de sujeito e agente da história e da capacidade desses sujeitos construir uma educação realmente popular.

De acordo com os objetivos do PRONERA, o programa atende projetos de alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental, formação de educadores nos assentamentos e formação profissional com vistas ao desenvolvimento sustentável do campo. Ou seja, o que se tem aqui é um cenário de busca permanente pelos

¹⁰Manual de Operações do PRONERA, 2004.

direitos sociais negados e de afirmar o fim da longa noite escura da educação destinada aos povos do campo brasileiro, como pontua Nascimento (2009) e conclui:

Desta forma, o Pronera realiza práticas e reflexões teóricas da Educação do Campo, tendo como fundamento a formação humana como condição primordial, e como princípio a possibilidade de todos e todas serem protagonistas da sua história, criando novas possibilidades para descobrir e reinventar, democraticamente, relações solidárias e responsáveis no processo de reorganização socioterritorial em que vivem. (NASCIMENTO, 2009, p. 191).

O PRONERA, segundo Vendramini (2007) atende mais de trinta jovens e adultos assentados do MST, em convênio com mais de cinquenta universidades, contando com mais de três mil educadores.

Na aplicabilidade do PRONERA, em caso concreto, é preciso ter cuidado para não cair no equívoco que SANTOS (2013) identificou ao pesquisar a experiência do PRONERA no assentamento Paz na Terra, na região Norte do Estado do Rio de Janeiro. Reconhecem antes que, em tese, a educação do campo, como resultado das lutas dos movimentos sociais do campo, traz consigo uma série de valores e práticas que valorizam o modo de vida rural; estando assim dentro do paradigma de interpretação da revalorização do rural que vê o mesmo como dinâmico e sofrendo alterações em sua conformação, mas que apresentam características próprias que transcendem o sistema capitalista de produção. (p.16). Porém, a autora verificou que aquela experiência não produziu os efeitos mais esperados e acabou por provocar a prevalência de resultados quantitativos do programa sobre os qualitativos, mais almejados. Para que isso seja evitado, ou mesmo mediado já depois de concretizado, é preciso que seus operadores, os sujeitos sociais do campo, os seus organismos de representação, ou os movimentos sociais, e o próprio Estado, todos eles devem assumir o compromisso de dá condições de funcionalização, o que deve ser papel do estado, e quanto aos movimentos sociais e aos sujeitos que também estão nele, a esses cabem ser vigilantes do processo, de continuar na luta, de não se acomodar, de insistir pela qualidade da educação.

Nascimento (2009) faz uma investigação sobre as políticas públicas construídas para atender as demandas educacionais do campo durante os governos FHC e Lula num interstício que vai de 1996 a 2008 e traz interessante levantamento associando o crescimento dessas políticas a atividade dos diversos movimentos organizados e garante que a educação do campo é fruto, sobretudo, da luta dos movimentos sociais a partir das

experiências dos Movimentos dos Atingidos por Barragens (MAB), do Movimento de Organização Comunitária, do próprio Movimento de educação de Base, atuante nas décadas de 1960 e 1970 e mesmo do MST, que organizados em fóruns, congressos e seminários debatem qual educação do campo querem os meninos e meninas do campo brasileiro. Para Nascimento (2009):

A Educação Básica do Campo não pode ser vista sem a participação do movimento social existente no campo. É a partir das pedagogias, dentre elas, a Pedagogia da Alternância, construídas pelo movimento que compreender-se-á o fenômeno educativo camponês. A pedagogia dos gestos, do fazer, da construção coletiva falam mais do que qualquer teoria pedagógica pensada pelo cientificismo das estruturas educacionais. (NASCIMENTO, 2009, p. 187).

Para o referido autor a educação do campo deve ser pensada assumindo-se o compromisso com o sujeito historicamente oprimido, como já vimos em Freire (1988), fala Nascimento (2009) na pessoa humana desumanizada historicamente, que é o sujeito do campo, aqui posto como aquele que ao longo da história política do Brasil foi omitido nas políticas públicas, lembrando o que disse sobre isso Caldart (2007), Leite (1999) entre outros. E mais, Nascimento (2009) propõe que a concepção de educação do campo deve está sempre amparada no compromisso com a intervenção social, na transformação da realidade concreta de seus sujeitos; e também no compromisso com a cultura camponesa, em todos os aspectos, resgatando-a, recriando-a ou conservando-a.

E é nesse sentido que educação do campo deve ser pensada como política pública, construída para superar essas lacunas, não como política compensatória, desprovida de qualquer conteúdo estruturante, isto é, pensar educação do campo como política paliativa não é o caminho correto, é preciso rever isso e tornar esse debate pauta, por exemplo, do Plano Nacional de Educação, como já tem ocorrido em decorrência dos resultados obtidos pelos movimentos sociais. Pois, a luta pela educação do campo visa à superação daquele descaso dos governos para com o campo e seus filhos, objetivando também a rompimento com a aquela educação atrelada aos interesses elitistas, seja do campo ou da cidade, conforme corrobora Santos (s.n.t.):

A superação da educação rural vista apenas como uma formação mercadológica e a recente concepção de educação do campo foram constituídas por uma longa trajetória de lutas e discussões no interior dos movimentos sociais, das entidades, representações civis, sociais e dos sujeitos do campo. A mudança na compreensão desse conceito

reflete muito mais do que uma simples nomenclatura. Ela é inevitavelmente o resultado de um olhar politicamente referendado na busca pelos direitos sociais e na defesa da seguinte trilogia: educação, sociedade e desenvolvimento, fatores indispensáveis para a concretização de projetos político-pedagógicos que busquem encarar a realidade e atender as necessidades das populações do campo. Sendo assim, essas são ações que pressionam as lideranças governamentais na criação e organização de políticas públicas para os trabalhadores e trabalhadoras do campo. (SANTOS, s.n.t.)

Segundo Souza (2008), o homem do campo foi concebido como exemplo de atraso e a política educacional se organizava em conformidade com os interesses capitalistas predominantes. É o que assegura também Santos (2010), sobre a educação rural concebida nesses moldes, segundo o qual “além de visar a fixação do homem no campo como foi explicitado acima, essa forma de ensino tinha ainda a intenção manter a exploração desses trabalhadores por meio do trabalho manual, principalmente nas lavouras dos grandes latifundiários.” (SANTOS, 2010, p. 4). Desse modo, nos afirma mais adiante aquele autor, a política de Educação Rural desvinculava-se dos propósitos da população camponesa, que por meio dos movimentos sociais do campo começaram a reivindicar dentre outros direitos sociais, o direito a políticas educacionais específicas e diferenciadas para o campo.

É assim que a educação do campo difere da educação rural e caminha para aquilo que resultou dessas lutas já mencionadas dos movimentos sociais, do MST, dos demais movimentos camponeses e até mesmo dos movimentos sociais urbanos, movimentos esses que conceberam uma educação do campo, indica Kolling et al. (1999)

voltada ao interesse do campo, voltada ao interesse e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a exploração e a expropriação, ou seja, este do campo tem o sentido do pluralismo das idéias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição) (KOLLING et al., 1999, p. 28-29, *apud* SANTOS, 2010, p. 5).

A educação do campo também não pode ser confundida com escola do campo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996), já em seu primeiro artigo expressa que o conceito de educação não se restringe ao ensino escolar, definindo que:

A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)

Portanto, a LDB não limita à escola o processo educativo, que é mais amplo, e registra que o processo de ensino-aprendizagem operacionalizado nas escolas envolve apenas um dos processos formativos do ser humano. É claro que isso se dirige também a educação do campo, apesar de que, a LDB trata mais especificamente desse tema no seu artigo 28, quando da oferta da educação para a população rural, orientando currículos e metodologias vinculadas às necessidades e interesses da população rural e mais, conforme reza:

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

Para Caldart (2004), os meninos e meninas do campo têm o direito de/a serem educados no lugar onde vivem, de terem uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada a cultura e as suas necessidades humanas e sociais.

Por sua vez, o Plano Estadual de Educação da Paraíba (2006)¹¹ traz a afirmação de que educação do campo deve está ligada a valorização daquilo que o campo tem de peculiar, seus atores, suas vidas, suas manifestações:

Esta concepção atual de educação do campo não associa a educação apenas ao espaço geográfico, mas aos sujeitos a quem ela se destina. Dessa forma, a educação do campo tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa, ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extravistas. Ou seja, mais do que um perímetro não-urbano, o campo é definido como um espaço de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (PARAÍBA, 2006, p. 87)

¹¹Plano provado pela Lei nº 8.043, de 30 de junho de 2006, e tem vigência até 2015.

A educação do campo é, portanto, um movimento que deve ser pensado para e pelos seus sujeitos. Não pode ser confundido com a educação rural ou mesmo com escola rural. Esses últimos restringem a educação do campo. Educação do campo é um movimento para o campo, campo aqui entendido como as pessoas dele e a vida que fazem nele.

Conforme Caldart (2004) a educação do campo:

[...] é um movimento que, na afirmação e diálogo dos seus diferentes sujeitos, busca vincular a luta por educação com um conjunto de lutas pelas transformações das condições sociais de vida no campo, marcadas por uma realidade de violenta desumanização. Vincular a luta por educação as lutas sociais têm como pressuposto básico de que não há como educar verdadeiramente os sujeitos do campo sem transformar as condições atuais de sua desumanização, assim como a compreensão de que é na própria luta por estas transformações que o processo de humanização é retomado.” (CALDART, 2004, p. 154-155)

Cabe destacar que educação do campo tem caráter libertador. Trata-se de um projeto educativo que, conforme Freire (1996), dialoga com o oprimido para a superação de sua opressão, situação a que foi submetido os camponeses, que sem terra, pois suas terras foram arrastadas pelo agronegócio; que sem escola, pois a escola fica longe, na cidade, nisso os grande índices de analfabetismo no campo como já mostrado por aqui; ou mesmo sem escola que considerasse sua condição de homem do campo e nisso exaltasse as suas manifestações culturais ou ainda o convocasse a permanecer no campo, a produzir o campo, não apenas para os outros, para o capital exclusivamente, mas para ele e seus iguais, isto é que considerasse o homem do campo como sujeito histórico, ator nesse cenário, agente ativo e produtor da história, é o que lembra Freire (1988), na esperança da transformação dessa realidade ao se referir a fala daquele camponês ainda preso a opressão, sem dá conta dela, numa alienação total de sua própria condição de oprimido, e assim revelava o camponês a sua opressão e a sua alienação: “o camponês, que é um dependente, começa a ter ânimo para superar sua dependência. Antes disto, segue o patrão e diz quase sempre: ‘que posso fazer, se sou um camponês’” (FREIRE, 1988, p. 27).

A educação do campo percorre esse caminho, o caminho da superação dessa condição para a autonomia do indivíduo, isto é, para a sua emancipação e esta é a sua função, o seu mais sublime papel, não da escola, mas também dela, mas muito mais da responsabilidade da educação do campo, enquanto educação mesmo, no seu sentido mais

lato. Segundo Freire (1988), a libertação desse homem oprimido se dá em comunhão, no diálogo com os outros oprimidos, e na luta:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando assim a sua conivência com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feito no nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas seja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis. (FREIRE, 1988, p. 29)

O que cabe à escola do campo e à escola urbana nesse contexto? Qual o papel do professor? Aqui a luta dos oprimidos deve ser práxis para eles e para os professores que compartilham da mesma causa porque atuam no campo, porque vivem no campo, ou porque são da cidade e lá recebem os filhos do campo. Mas, sobretudo, deve ser práxis para o docente porque esses fazem educação, seja onde for, na escola rural, na escola urbana ou mesmo na comunidade, mas que a luta dos trabalhadores camponeses por educação coadune com a luta do professor por uma escola de qualidade, acessível a todos e com respeito à diversidade, na acolhida da diferença que se faz na prática educativa cotidiana e não somente na mera aceitação do outro, mas no exercício real da alteridade, porque, lembra Freire (1996, p. 69) “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.”

A escola cumpre, portanto um relevante papel nesse processo, porque é parte importante da educação do campo e nisso se constitui um espaço propício à formação do cidadão para a transformação da realidade que ainda insiste presente, realidade de desprezo ao que é o do campo e ao que vem dele. É evidente que, como já pontuamos ao citar Ferrão (2000), que o campo tem adquirido novas funções, mas também mostramos, que por outro lado, o campo continua a ser quintal das cidades. Doutra modo, indica Freire (1988), que,

Simplesmente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial, quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza, de que se sentem mais partes que transformadores, para, à maneira da concepção “bancária”, entregar-lhes “conhecimento”, ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido num programa cujo o conteúdo nós mesmos organizamos. (FREIRE, 1981, p. 48)

E lembra mais:

Não seriam poucos os exemplos que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente que falharam, porque seus realizadores partiram de uma visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em *situação* a quem se dirigia *seu* programa, a não ser como puras incidências de sua ação. (FREIRE, 1988, p. 48).

Para Freire (1988), a opção do educador progressista neste contexto, progressista, não por filiação ideológica ou partidária, mas como o próprio Freire (1996), progressista porque reconhece isso como condição necessária à prática educativa, sem a qual a experiência da docência é vazia e sua utilidade vã, a opção, então, desse educador é por uma prática que se reconheça na ação, afirmando, portanto, que, para “o educador humanista ou o revolucionário autêntico a incidência da ação é a realidade a ser transformada por eles com os outros homens [...]” (FREIRE, 1988, p. 49) até porque, “quem atua sobre os homens para doutriná-los, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada, são os dominadores” (FREIRE, 1988, p. 49).

Nesta perspectiva, Fernandes (2002) defende que não basta ter escolas no campo; que é preciso ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. Nisso, é correto afirmar que educação do campo também é assunto da escola urbana, por tudo que até aqui foi dito. Porque sabemos que educação do campo não é escola do campo, apesar de também ser, mas não exclusivamente, porque acreditamos que educação é luta, é movimento social, é bandeira, é perspectiva transformadora; e porque como educadores devemos levantar esse pendão, pois razão maior não há senão o sentido da reparação de injustiça praticada pelo Estado brasileiro pela própria sociedade aos homens e mulheres camponeses. Porque também acreditamos que educação é política e pode expressar os anseios da luta dos movimentos sociais em prol de uma transformação da realidade social de seus atores, dos seus sujeitos, dos homens e mulheres do campo.

A escola não pode se omitir a participar desse processo e ao mesmo tempo não pode continuar a reproduzir uma educação eminentemente urbana de valores metropolitanos e que atendem, sobretudo, aos interesses das elites desse país, tudo isso quando seus meninos e meninas são filhos do campo, e não só isso, lá fazem as suas vidas. A educação do campo não é nem pode ser apenas um processo de “adestramento” de indivíduos, para desenvolver habilidades profissionais que sejam exploradas pela venda

da força de trabalho ao capital. É o que nos recorda Ferreira e Brandão (2011):

Ao se estudar a educação do campo, não há como sonegar tais análises, sendo necessário chamar a temática ao debate sócio econômico e geopolítico, pois milhares de estudantes e de camponeses fazem parte deste processo marginal criado pela ideologia dominante que carrega representações simbólicas na consciência, reproduzindo discursos e práticas da elite não condizentes com a vida e ações das populações do campo, perdurando nos trabalhos sócio pedagógicos de milhares de escolas Brasil adentro. (FERREIRA; BRANDÃO, 2011, p. 3).

Partindo disto, então, vê-se a necessidade de educar nossos jovens nas escolas urbanas ou rurais, para a autonomia individual, na afirmação da sua identidade local, sem os vieses elitistas, não dentro de uma educação que repulse esses sujeitos do campo para as cidades, ao encontro da miséria; nem tampouco para a permanência do campo meramente porque é do interesse do capital, do agronegócio, mantê-los na zona rural. É preciso educar para a libertação de tudo isso, para que não persista a escola da segunda metade do século XX, encontrada por Ferreira e Brandão (2011):

Os alunos oriundos das camadas economicamente menos abastadas, ao chegarem aos centros urbanos não se identificavam com a escola, a educação, seus conteúdos e finalidades, pois a diferença entre vivência, prática e o conteúdo estudado pelas escolas urbanas eram distantes de suas origens camponesas. Esta dicotomia entre a escola e os alunos conduziu muitos alunos a abandonarem as escolas. (FERREIRA; BRANDÃO, 2011, p. 9).

A educação para a liberdade é enfatizada por FREIRE (1996), quando propõe discutir os saberes necessários para uma prática educativa autônoma e voltada para a autonomia do educando, o que se constitui, na fala dele, um imperativo ético que deve perseguir qualquer educador comprometido:

Outro saber necessário à prática educativa, e que se funde na mesma raiz que acabo de discutir - a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso -, é o que fala do respeito devido à autonomia do ser educando. Do educando criança, jovem ou adulto. Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. [...] O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (FREIRE, 1991, p. 34-35).

Caso contrário, ocorrerá o apequenamento do papel do professor, da escola, do educador que nisso como assim nisso se fazem autoritários, tolhendo a liberdade dos indivíduos que, objetos de sua educação, deveriam ser sujeitos da educação que é feita no diálogo permanente entre o eu e o outro. O outro, no exercício constante da alteridade, tal como indica Molar (2008) para quem a escola se apresenta enquanto mediadora do binômio ética-alteridade. Esse outro será objeto de nossa próxima análise.

4 O JOVEM, O CAMPO E A CIDADE

A Antropologia e a Sociologia já se preocuparam em defender o homem como ser sociável, cujo processo de humanização só se realiza no contato social. O contato não altera muito o comportamento do indivíduo enquanto ser de cultura. Mas a relação social é capaz de produzir profundas transformações no homem, ser de cultura. É nisso que se funda o exercício da alteridade, na necessidade do outro, naquilo que, filosoficamente se coloca como ‘ser outro’, ‘colocar-se ou constituir-se como outro’. É no diálogo com a pluralidade que se assenta a construção de nossa identidade, até porque o outro completa a nossa particular humanidade.

A compreensão dessa dinamicidade da vida juvenil, dos papéis que se podem assumir no palco da vida, e da pluralidade da humanidade nas formas de se fazer homem e mulher no mundo, tudo isso é importante para a análise em tela porque ao estudar o jovem do campo é preciso saber as mudanças ocorridas em suas vidas e nas formas de fazê-la ao entrar em contato com a realidade urbana. É necessário mesmo buscar os sentidos do ser jovem frente a essa situação real concretizada no fato de vários jovens do meio rural saírem do campo para concluir seus estudos na cidade. Molar (2008), expressa bem o que vem ocorrendo com os nossos jovens e o que os imperativos do capitalismo globalizado vêm fazendo com suas identidades

A mobilidade do mundo globalizado transforma os produtos e as pessoas em entes descartáveis, transformando seres humanos em computadores, vídeo games, etc. Nessa sociedade de oportunidades fugazes e de frágeis seguranças não há mais espaço para a construção de identidades nos moldes tradicionais – de caráter rígido e inegociável. As identidades são fluidas, pois a globalização age de maneira paradoxal, ao mesmo tempo, uniformizando e diferenciando grupos culturais e indivíduos no panorama social. (MOLAR, 2008, p. 1444).

Pois bem, essa questão da identidade em movimento volta a ser discutida por Molar (2011), quando reconhece ser difícil manter ou construir hoje, mesmo o jovem do campo, uma identidade original, ou seja, uma identidade que possa ser localizada no espaço comunitário do indivíduo, no seio de sua família ou ainda dentro da sua religião

Nessa sociedade de oportunidades fugazes não há mais espaço para a construção de identidades aos moldes tradicionais – de caráter rígido e inegociável (HALL, 1999). As identidades são fluidas, pois a globalização age de maneira paradoxal, ao mesmo tempo

uniformizando e diferenciando grupos culturais e indivíduos no panorama social. Nesse sentido, “*Adaptar-se ou não a seu ritmo passa a ser uma questão fundamental*” (ORTIZ, 1996, p. 42, *apud* MOLAR, 2011, p. 64).

A identidade do/a jovem do campo passa por esse dilema, contudo ainda é possível diferir algumas peculiaridades em relação à identidade do/a jovem da cidade. Para Paulo (2011), a identidade dos jovens rurais só pode ser compreendida na relação com os jovens urbanos, uma vez que a identidade se constrói em um processo de negociação com a diferença. Para a mesma, a juventude rural, sendo esta determinada por aspectos como a proximidade do sítio em relação à cidade, da idade dentro do que se considera juventude e corte de gênero. As identidades dos jovens rurais devem ser entendidas em função de sua heterogeneidade, uma vez que, no interior do meio rural e das próprias famílias camponesas, constroem diferenças delimitadas pelos seus valores.

Antes de tudo, porém, é preciso salientar, o sentido de ser jovem, e de ser jovem no meio rural, isto é, a questão que se coloca refere-se à construção da identidade juvenil no campo. Paulo (2011) se posiciona muito claramente quanto a esta questão, ao compreender a juventude com toda a subjetividade que lhe é inerente, primeiramente como uma construção sociocultural e histórica, juventude que se processa na dialogicidade com o meio sociocultural em que esses jovens vivem, ou seja, a construção das identidades juvenis se dá na síntese das identidades particulares daqueles que experimentam a mesma fase da vida. Essa compreensão leva em conta muito mais que a idade carregada pelos indivíduos jovens, embarca outros critérios nessa determinação, outros valores. Isso fica evidente, quando Paulo (2004) concorda com Pais (2003) e afirma

[...] juventude é uma categoria socialmente construída, e como fase da vida, ela foi formulada em um contexto de circunstâncias econômicas, sociais ou políticas particulares. Para ele, a noção de juventude somente adquiriu certa consistência social a partir do momento em que, entre a infância e a idade adulta, se começou a verificar o prolongamento – com os consequentes “problemas sociais” daí derivados – do tempo de passagem que hoje em dia mais caracteriza a juventude. (PAIS, 2003, p. 3)

Paulo (2004) complementa que com “efeito, as condições juvenis vivenciadas de forma diferente pelos jovens em situações juvenis específicas serão responsáveis pela construção de significados que, em última análise, irão compor culturas juvenis

diferenciadas.”. Isso é importante para compreender qualquer situação juvenil, inclusive a situação/condição em que se dá e se faz a juventude do campo. É o que nos indica:

Partindo dessa perspectiva, o meio rural se constitui como um lugar de vida a partir do qual os jovens constroem suas visões sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Os sentidos do ser jovem são específicos, não necessariamente pelos valores associados à ideia de juventude, uma vez que esta é construída pela sociedade moderna e disseminada a partir desse modelo de sociedade, mas pelos significados que são atribuídos a estes valores nos espaços sociais rurais, também heterogêneos, em que se encontram esses jovens. (PAULO, 2004, p. 4)

Compreendida assim, a juventude do meio rural tem algumas peculiaridades quando comparada a juventude urbana, mesmo que na atualidade - e em decorrência de fatores que já pontuamos - isso não seja tão evidente quando analisado sem o devido cuidado ou mesmo o necessário rigor científico. Paulo (2011) demonstra isso em sua pesquisa com jovens camponeses sobre o sentido de suas juventudes:

Para a maioria dos jovens, esses elementos diferenciam os jovens rurais dos urbanos: morar nas zonas rurais, trabalhar ajudando os pais na agricultura, enfrentar as dificuldades impostas pelo meio em que vivem, e uma específica relação com a família, foram os elementos considerados pelos rapazes e moças para processar a identidade jovem rural, porém, essa identidade se processa relacionalmente, só tendo sentido falar de jovens rurais ao se considerar os urbanos como diferente. (PAULO, 2011, p. 168).

Dessa forma, podemos verificar que o jovem rural imprime sobre seu mundo uma visão de que o campo é um espaço com grandes barreiras ao desenvolvimento das oportunidades que possam ser oferecidas pelo meio urbano. No espaço rural falta-lhes quase tudo em termos de serviços, especialmente, educação. Foi que apurou Paulo (2011), acrescentado que, apesar de serem intensas as relações do jovem camponês com a cidade mais próxima estes não perdem a percepção de lugar. Lugar aqui, entendido como o recorte espacial com o qual o sujeito tem laços afetivos e com ele se identifica, sendo parte significativa de sua identidade. Esses meninos e meninas do campo percebem e vivenciam marcantes diferenças entre o campo e a cidade. A saber, mesmo com a dinamicidade dos valores, os jovens do campo vivenciam uma cultura e um modo de vida assentados na reciprocidade entre os membros da comunidade, no respeito aos pais, “na valorização da família como uma unidade de afetos”, conforme, traz a autora aqui

referida, “conflitos e produção em que estão se processando mudanças que implicam na própria vivência da situação juvenil”. (2011:181)

Zago e Bordignon (2012), citando Abramovay e Camaro (1998) atentam par um fato relevante que tem ocorrido no campo brasileiro por ocasião da pressão que o espaço urbano imprime sobre o meio rural desde a segunda metade do século XX

Segundo Abramovay e Camarano (1998), nas últimas décadas ocorreu no Brasil um intenso esvaziamento no campo, principalmente de jovens em busca de melhores oportunidades de trabalho, com predominância da migração feminina para centros urbanos. Estas são duas faces de uma realidade que vem acarretando o envelhecimento da população e a masculinização do meio rural. Observam também que a queda de fecundidade no meio rural contribui igualmente para a diminuição da população camponesa no Brasil. (ZAGO; BORDIGNON, 2012, p. 3)

Em suas pesquisas sobre a juventude do meio rural, as referidas autoras também conseguiram mensurar as dificuldades que esses jovens enfrentam para permanecer no campo, apontando que falta política pública eficaz que fixe o homem a terra no que se refere aos “limites impostos pela escassez da terra, da baixa renda das famílias e, conseqüentemente, de investimento na produção” (ZAGO; BORDIGNON, 2012, p. 4). Porém, esse fenômeno não se explica exclusivamente pelo viés da produtividade de suas terras. Esses jovens se veem encantados pelo brilho da cidade, que falsamente parece reluzir em oportunidades, deixando opaco a vivencia no sítio rural. Mas, na realidade, o que pode ser acrescido nessa discussão é o que já apontamos quando nos referimos ao descaso para com o campo Estado e muito também pelo papel ideológico que a educação e a escola cumpriram - e ainda cumprem, em certa medida - na formação desses jovens camponeses, num processo de serviço aos interesses das classes dominantes para a expropriação humana do campo até o último homem. A exemplo do que acontece com as atividades tipicamente manuais, que passaram por um processo de depreciação que alcançou, sobretudo, as atividades agrícolas; ou mesmo do trabalho constante do aparelho midiático na divulgação dos valores urbanos, como observam

Uma questão identificada por Matos (2002) sobre a saída dos jovens do campo para a cidade se deve também à busca pelo “moderno”, o que de acordo com o autor caracteriza a visão sobre o rural como atrasado ou primitivo, fazendo o jovem deste meio querer entrar nos “moldes” da juventude urbana (“moderna”) para não ser visto ou não se ver como atrasado ou “inferior”. Para isso, muitas vezes o jovem camponês busca se apropriar de novas tecnologias e do conhecimento acadêmico. (ZAGO; BORDIGNON, 2012, p. 6).

Zago e Bordignon (2012) vão além e indicam que uma das respostas a essa falta de desejo de permanecer no campo está muito ligada a uma mudança identitária, ou mais ainda comportamental no que se refere “ao crescimento do individualismo em oposição à organização coletiva dos pequenos produtores. “Cada um vive só pra si. Antes a gente ia e lutava pelo que queria”, comenta o pai de um jovem que mudou para a cidade em busca de estudo e de uma vida mais satisfatória.” (ZAGO; BORDIGNON, 2012, p. 5).

Mas esse deslumbramento pelo moderno, que trouxe à tona esse individualismo crescente, em consequência da ampliação da competitividade em contraposição à concorrência, essa que é benéfica, esse encantamento se dá mesmo pelo que representa a cidade na contemporaneidade, centros de inovação cultural e invenção, e onde também se reproduz o capital a despeito de qualquer bem ou valor tradicional, como já indicamos em Polèse (1998) quando este dá conta do rápido declínio dos valores e lealdades tradicionais, como numa abrupta ruptura em decorrência da especialização do trabalho urbano e das trocas socioeconômicas diversas que fazem a cidade. Souza e Iwake (2004) lembram que as cidades ainda podem ser vistas “enquanto palco para a solidariedade e a equidade social. Mas o cotidiano reproduz condições distintas e exclui os mais fragilizados diante da competitividade e da lógica do mercado” (IWAKE, 2004, p. 5) e conclui

Portanto, verificam-se diferentes formas de individualismo e exclusão. A indignação surge diante “dos individualismos arrebatadores e possessivos. Individualismos na vida econômica [...]; individualismos na ordem política [...]; individualismos na ordem do território [as cidades brigando umas com as outras, as regiões reclamando soluções particularistas]” SANTOS (2001, p. 46). Além destas formas de individualismo, produzidas pelo esquecimento do outro, ainda são apontadas por Milton Santos comportamentos decorrentes dessa realidade como o desrespeito e a violência. Há um controle não apenas sobre a produção, mas sobre a vida e o ser humano. (IWAKE, 2004, p. 5).

O contato com a urbanidade, contudo, pode provocar mudanças, mas nem sempre essas mudanças são negativas. Muitos dos valores modernos adentram o modo de vida camponês, contribuindo para que a tradição seja reinventada com a inserção de novos valores e a reinterpretação de valores antigos, como aponta Paulo (2011) que identificou que

A juventude rural é uma situação heterogênea, constituída a partir de inúmeros fatores, sendo as representações do rural e do urbano, bem como, o modo de vida que se processam em seu interior responsáveis pela construção dessa identidade. A relação do jovem rural com a cidade é intensa e muitas vezes cotidiana, não impede que rapazes e moças percebam e vivenciem marcantes diferenças entre os sítios e a rua. (PAULO, 2011, p. 27)

Sendo assim, os jovens do campo operam com os significados construídos pela tradição camponesa, dinamicamente reinventada a partir dos saberes modernos. É no cotidiano marcado pelo trabalho que esses jovens se distinguem entre si e em relação aos urbanos, opinião corroborada em Coelho (2007), para quem a cultura urbana e a rural são diferentes, mas complementares.

Coelho (2007) relaciona em seu texto as principais diferenças culturais que marcam a vida no campo e na cidade, indicando que o homem do campo apreende a noção de vizinhança diferentemente do cidadão. Aqui, o homem do campo não é tão indiferente aos seus vizinhos, mesmo que esse more no próximo sítio um tanto afastado. O que vale não é a distância entre as casas, mas a proximidade física. Os contatos sociais são os mais primários possíveis, não se rarefizeram como nas comunidades mais societárias, na urbanidade. A noção de riqueza para o camponês é outra marcante diferença em relação ao homem metropolitano, sobretudo, segundo COELHO, “A noção de riqueza é mais ligada às condições de vida do que propriamente ao dinheiro. O trabalho, por exemplo, é visto como uma necessidade, e o dinheiro como consequência e não um objetivo”. (COELHO, 2007, p. 3).

Por sua vez, esse camponês vê a cidade de outra maneira, apesar de que o jovem camponês, residente no sítio mais próximo da cidade, já não tem a mesma compreensão do camponês maduro, mas não abandonou por completo seus valores e mesmo se metamorfoseando na selva de pedras que é a cidade, ainda enxerga a o espaço urbano de alguma maneira estranha em relação ao espaço costumeiro da sua vivência ainda bucólica, quase que entranhada com a natureza. E na cidade se vê o camponês migrante, que compreende a vida difícil da cidade, mas resiste, pois,

[...] a cidade é de alguma forma um outro mundo e, conseqüentemente, distante, quase uma “terra prometida” onde tudo é possível até o momento que se entra nela, e que, apesar de todas as dificuldades normalmente não se quer mais retornar, uma vez que retornar ao campo seria admitir um fracasso; ou, pior ainda, não poder voltar porque seu antigo lugar já fora ocupado por outra família trabalhando nas terras outrora suas ou de um proprietário qualquer. (COELHO, 2007, p. 4)

É evidente que, num mundo globalizado, nessa aldeia global que parece ter se transformado o mundo ocidental, o embate dessas diferenças será sempre latente e inevitável, e é aí que surge o papel da escola na mediação desses conflitos, é o que diz Molar (2008), rediscutindo a questão da alteridade

No campo educacional, mais especificamente, a escola é o lugar para o qual convergem as tensões expostas pela sociedade, apresentando em sua estrutura uma pluralidade que é sentida de modo amplificado, no contato permanente e diário entre alunos e funcionários. Nesse sentido, na escola as diferenças apresentam maior sensibilidade. Assim, as necessidades impostas pela sociedade, acionam a função da escola como produtora de conhecimento e mediadora dos conflitos, sendo que em sua própria estrutura tem-se exemplos em pequena escala das profundidades dessas tensões, seja entre alunos, pais e/ou professores. Dessa forma, o aprofundamento da noção de alteridade surge para os educadores como necessário e inevitável para o apaziguamento e, principalmente, para o convívio com a diferença. (MOLAR, 2008, p. 1444).

Freire (1988), ao considerar a relação autoritária entre dominados e dominadores, enxerga, contudo, uma em reação a esse processo, por parte da juventude, ao reconhecer que “Cada vez mais a juventude vem se opondo as formas de ação que minimizam sua expressividade e obstaculizam sua afirmado. Esta que é uma das manifestações positivas que observamos hoje não existe por acaso” (FREIRE, 1988, p. 88). Claro que isso se dá até mesmo naturalmente, quando da percepção das consequências dessa relação desigual, mas é impossível negar o papel que uma educação amparada na criticidade de seu educando tem de alterar esse estado de coisas. Freire (1988) ainda acrescenta que “Na verdade, há algo mais profundo na sua rebelião. O que a juventude denuncia e condena é o modelo injusto da sociedade dominadora. Esta rebelião, contudo, com o caráter que tem, é muito recente. O caráter autoritário perdura.” (FREIRE, 1988, p. 88). Apesar de ser uma esperança que renova a necessária utopia e nos movimenta para devida ação.

Constrói-se, então, uma proposta de educação do campo que enxergue o campo e seus jovens como sujeitos centrais do processo e nisso se estabeleça uma ação baseada na alteração da realidade concreta que marginaliza esses cidadãos, especialmente os jovens camponeses que, em contato com a urbanidade e suas vivências, acaba por perder de algum modo a plenitude de sua identidade campesina. Freire (1996) pensa isso à medida que compreende esses conflitos como ocasião para o exercício da liberdade a partir da assunção da identidade:

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais poder se dar "virgem" do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas "intrigas" não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem a formação democrática em prática de real importância. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado. (FREIRE, 1996, p. 24)

Portanto, as relações do jovem com o campo são relações concretas e resultam em experiências peculiares bastantes diferentes da cultura urbana, mas não podemos deixar de admitir que o processo de marginalização do campo, enquanto objeto de políticas públicas, tem levado ao seu esvaziamento e à violação da dignidade dos homens e mulheres que produzem e fazem a vida no espaço rural brasileiro.

5 ANÁLISE DOS DADOS COLHIDOS

Inicialmente foram aplicados dez questionários aos professores num universo de 49, o que nos parece uma amostra significativamente razoável. Foram questionados professores de diversas disciplinas escolhidos aleatoriamente com o único critério de que lecionassem nas turmas do Ensino Médio dos turnos tarde e noite, expedientes com maior demanda de alunos do campo.

A intenção desvelada por traz das perguntas, objetiva mensurar a compreensão dos docentes sobre educação do campo, investigando, sobretudo, a aplicabilidade da questão na práxis educativa de cada pesquisado. Procura-se, então, saber a importância que a escola dá a educação do campo e, por conseguinte, como recebem a demanda de alunos do campo.

A recepção referida neste estudo, não é a pura e simples recepção das pessoas. Não falamos de como a escola acolhe seus discentes no início do ano letivo, ou início do expediente, quando seus estudantes chegam logo cedo pela manhã, à tarde ou à noite para às aulas. Não falamos também de como a escola recebe esses mesmos depois do recesso do meio do ano ou como a secretaria da escola atende eles quando procurada para resolver questões burocráticas. É muito mais, é uma recepção de demanda, que exige responsabilidade, comprometimento com uma causa, com uma luta. Uma recepção que indica a quem a escola serve, que interesses a movem, se é plenamente pública ou se vive atrelada a interesses mesquinhos de classes exclusivas. Se movimenta seus sujeitos à mudança ou se os acomoda, ou os molda, mesmo que na omissão à prática, à responsabilidade, ao próprio papel da escola na sua função social para a construção da cidadania de seus alunos. Diz respeito ao que reclama Freire (1996)

Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades. Toda vez, porém, que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressista pela metade. As forças dominantes estimulam e materializam avanços técnicos compreendidos e, tanto quanto possível, realizados de maneira neutra. Seria demasiado ingênuo, até angelical de nossa parte, esperar que a bancada ruralista aceitasse quieta e concordante a discussão, nas escolas rurais e mesmo urbanas do país, da reforma agrária como projeto econômico, político e ético da maior importância para o próprio desenvolvimento nacional. Isso é tarefa para educadoras e educadores progressistas cumprir, dentro e fora das escolas. É tarefa para organizações não-governamentais, para sindicatos democráticos realizar. Já não é ingênuo esperar, porém, que

o empresariado que se moderniza, progressista em face da truculência retrógrada dos ruralistas, se esvazia de humanismo quando da confrontação entre os interesses humanos e os de mercado. (FREIRE, 1996, p. 60-61).

A receptividade dos meninos e meninas do campo tem que se atrelar ao interesse da escola por esses, por que eles formam uma particularidade, e exigem do docente essa sensibilidade pregada por Freire (1996). Como que pode uma escola majoritariamente camponesa não dedicar interesse por seus filhos do campo, ser, sobretudo, uma escola urbana, uma escola citadina, dos meninos e meninas da *rua*? Como uma escola do campo, mesmo que situada cidade, não se comprometer com um currículo que prestigie a educação do campo?

O que podemos constatar é a presença mínima, quase invisível, pouco sentida, dos movimentos sociais na luta permanente por uma educação do campo. Um dos problemas da consolidação da educação do campo e da eficiência nos seus resultados qualitativos consiste justamente na acomodação dos sujeitos do campo e de seus movimentos representativos, provocada pela conquista da terra, concretizada no fim do acampamento e no início do assentamento. A educação do campo se dá não somente na escola rural, mas no próprio movimento e na própria luta, como vimos em Fernandes (2002), aqui, no campo, ela parece ser vista apenas na escola e a luta se volta pouco para a operação da transição de consciências, já dita em Freire (1988; 1996), e para a promoção das transformações sociais almejadas. Se os movimentos camponeses não silenciam por completo, resta para o trabalho destes a tarefa de apenas consolidar o assentamento. É preciso salientar, contudo, que isso não aparece com essa exatidão em Alhandra, mesmo que de alguma forma seja evidente sobre alguns aspectos, especialmente no tocante aos aspectos práticos de operacionalização da proposta teórica da educação do campo. Martins et al. (2013) reconhecem que na região do Litoral Sul da Paraíba, onde encontramos o município de Alhandra, consolidaram-se escolas rurais e assentamentos que podem operar qualitativamente a educação do campo, porém elenca alguns entraves identificados por pesquisas do Ministério da Educação

Nas escolas dos assentamentos, como é comum no conjunto das escolas rurais, são presentes um conjunto de problemas e dificuldades: a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; as dificuldades de acesso dos professores e alunos por falta de um sistema adequado de transporte escolar; a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e

desenvolvimento; a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana (MEC/Inep, 2007 apud MARTINS et al., 2013, p. 9-10).

Durante nossa pesquisa, questionamos os professores daquela escola-campo sobre as dificuldades que enfrentam no processo de ensino-aprendizagem dirigido aos seus alunos. O que percebemos é que aqueles docentes compreendem o processo de ensino-aprendizagem como sendo determinado por fatores ambientais, elencam principalmente que a vinda dos meninos para a cidade, e para a escola, por conseguinte, é prejudicada em períodos de inverno, quando as chuvas que achancam o solo de massapê da região impedem o tráfego do transporte escolar pelos sítios rurais. Porém, mesmo com a LDB (1996) orientando para a flexibilização do calendário escolar das escolas rurais, o que poderia ser estendido àquela escola urbana, esta e nem seus professores, contudo, não apresentam um plano alternativo que viabilize a cura da interrupção do ano letivo, como obtivemos em campo a partir de conversas com a gestão e com os docentes. O texto legal reza as adaptações necessárias inclusive de currículo e de metodologias:

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, art. 28).

Outra dificuldade apontada na pesquisa refere-se ao cansaço físico que acomete os alunos, principalmente do período noturno. Seus professores indicam nos questionários que os alunos chegam esgotados à sala de aula em decorrência das atividades laborais desenvolvidas no campo durante o dia, o que, para aqueles educadores, resulta em grande prejuízo ao processo de ensino-aprendizagem. Silva e Arnt (2008) verificaram que essa situação tem contribuído para a permanência da opressão no campo, para eles

Quando se consideram as dificuldades que os moradores da área rural têm em desfrutar os serviços (saúde, lazer, educação, bancário etc.) muitos deixam de procurar tais serviços, seja pela ausência do transporte, seja pela falta de recursos para pagar os custos de deslocamento. Dessa forma, gera-se uma população de excluídos que

somente terá melhores condições de vida se for beneficiada por alguma política pública voltada para o transporte. (EGAMI et al., 2008 *apud* SILVA; ARNT, 2008, p. 8-11).

Em consultas ao PPP da escola-campo é possível perceber que aquela instituição assume ter demanda predominante do campo, mas não escreve uma linha em seu projeto que abarque qualquer questão do campo. O que vemos naquele texto consiste em generalizações presentes em textos legais, como na própria LDB (BRASIL, 1996), ali reproduzidos sem, contudo, dedicar maiores explicações ou qualquer orientação objetiva que coloque a escola a serviço dos atores sociais do campo.

Na vivência da prática educativa cotidiana, da gestão escolar e do trabalho docente, percebemos alguns encontros extraclasse, como gincanas e outros eventos em comemoração a datas festivas, como o São João que aludem uma hora ou outra à vida do campo e aos saberes da terra, porém desconexos de qualquer proposta pedagógica ou alinhados cientificamente com o currículo da educação do campo. Seriam momentos propícios à exploração desses temas, para o trabalho do certo *bairrismo*, que coloca meninos e meninas da cidade em oposição a meninas e meninos do campo.

Atestamos isso em campo e na vivência pedagógica na escola-campo, em que encontramos vestígios desse comportamento preconceituoso e por vezes discriminatório, quando do constrangimento que sofrem os estudantes oriundos da zona rural em sala de aula, onde por vezes são silenciados em suas argumentações, em suas discussões, por pertencer aos sítios rurais. O que percebemos nas respostas colhidas nos questionários é que tais alunos, advindos da zona rural, em sua grande maioria não conseguem ler os sofrimentos que passam em decorrência do preconceito vivido. Relatam serem vítimas de piadas e outras brincadeiras jocosas por parte de seus colegas, sem, contudo, compreender que tais atitudes são preconceituosas, intimidadoras e desqualificadoras de suas falas e de sua representação social.

A compreensão dos educadores e educadoras da importância da educação do campo e do seu próprio fundamento foi outra questão trabalhada na pesquisa em comento. Nesse quesito os professores apresentaram certa dificuldade em associar a educação do campo a uma política pública e aos resultados das lutas travadas no seio da sociedade brasileira pelos movimentos sociais, especialmente os rurais. Aqui o que se pretendeu foi aferir de algum modo o grau de importância que esses docentes dão ao tema. Diante disso, o que podemos constatar foi um desprezo pela temática por parte de poucos professores. Dos questionários dirigidos a esse grupo, 10% deles traziam como resposta a esta questão,

de maneira generalizada, que educação do campo não era necessária, que já havia sido superada em meio às inovações tecnológicas que derrubaram as fronteiras entre o meio rural e o urbano, que, diante desse quadro o que se experimentava era *conurbações* tantas que o rural desaparecera sem indícios de que voltaria noutro momento. Do outro lado, temos maioria dos pesquisados que dedicam algum interesse pela educação do campo, mesmo que isto esteja distante de sua prática, e dizem ainda considerar a origem de seus alunos e alunas quando do planejamento da ação didática. Os professores em geral, confundem educação do campo com escola rural, apesar de aceitarem a ideia de que o lugar não é problema para que se processe uma educação do campo. São poucos os que consideram que os alunos do campo devem ser atendidos onde moram. Os docentes que assim acreditam conseguem trazer respostas mais apropriadas quando questionados sobre o conceito de educação do campo, colocando questões como a luta e a política de educação nas respostas que oferecem aos questionários aplicados. A esse respeito Santos et al. (2013) esclarecem

Quando falamos em educação do/no campo não estamos propondo a criação de um tipo próprio de escola para o campo, mas sim de um ensino que deveria ser mais flexível e culturalmente adaptado, tanto no campo como na cidade. Percebe-se que a educação atual no campo está voltada para a alfabetização dos jovens e não centrada no fator educar, em seu sentido amplo. O modelo atual da educação no campo não prepara as crianças para a vida no mundo urbano nem para o mundo no campo. É uma educação que prepara esses novos cidadãos para serem submissos à lógica do capitalismo. Ou, para mais tarde serem apenas explorados. Esse mesmo modelo de educação parece colaborar com o processo de expulsão dos jovens do campo fortalecendo o ciclo vicioso que estes têm realizado: ou sair do campo para estudar ou estudar para sair do campo (BENJAMIN; CALDART, 2000; GENTILI; McCOWAN, 2003 *apud* MION; JESUS, 2005; ESTEVAM, 2010 *apud* SANTOS et al, 2013, p. 3).

A compreensão de Santos et al. (2013) acima, é vista vagamente naqueles docentes. Aqueles professores reconhecem a necessidade da escola se preparar para uma educação do campo, confirmando e assumindo muitos deles que em sua prática pouco tem feito por uma escola que abrigue os interesses dos filhos e filhas do campo. Em consulta aos diários de classe¹², onde constam os planos de ensino, constatamos a quase inexistência de qualquer referência a educação do campo, a seus saberes e aos seus sujeitos. A abrangência é quase sempre conteudística e livresca. O currículo, apesar de se mostrar progressista e resultado da autonomia docente, já que aqueles educadores têm

¹²Consulta feita como parte do processo de pesquisa já delimitado em nossa metodologia. As consultas foram realizadas conforme o livre e esclarecido consentimento dos professores pesquisados.

liberdade na sua prática e não ocorre qualquer intimidação ou restrição ao desenvolvimento de seus trabalhos por parte da gestão escolar ou de governos, o que pode ser verificado no planejamento da ação didática e no cotidiano escolar, apesar dessa liberdade, os planos e o currículo não atingem uma educação do campo em seus princípios formadores, mesmo que reserve predominante espaço a uma educação libertadora, contudo do homem da cidade. Poucas são as vezes em que encontramos um plano que reserve tempo e espaço pedagógico as questões e as lutas travadas no campo, que respeito a diversidade com essa diversidade. A escola não acordou ainda para essa especificidade. Várias particularidades, várias pluralidades são consideradas, mas a vida no campo parece se confundir com a na cidade. Os meninos e meninas do campo e da cidade parecem se enamorar, parecem se assemelhar, parecem que não diferem em nada. Foi isso que também conseguimos extrair dos professores que entrevistamos por meio dos questionários. Estes, quase unanimemente, não percebem diferenças significativas entre estes jovens e aqueles outros. Alguns identificam uma diferença de comportamento, de atitudes muito comuns aos que vem do campo, onde ainda podemos descrever um quadro de valores que persistem nessas comunidades, como a solidariedade, a coletividade, naquilo que Coelho (2007) já indicou a respeito das diferenças entre a cultura urbana e a rural, aqui já referido, e para quem a relação de vizinhança na cidade e no campo tem sentidos bastante diferentes, acrescentado que:

Enquanto na cidade a proximidade entre habitações define os vizinhos, no campo, a proximidade física entre as propriedades de terra é quem define essa noção de vizinhança e não as habitações. A proximidade é aqui ligada à relação pessoal entre os indivíduos. Não há quadras, não há ruas, as referências são freqüentemente da natureza. Meu vizinho é aquele com quem eu tenho relação de amizade, sabendo que essa amizade é baseada também numa troca de ajuda mútua, podendo dizer inclusive de preservação da vida. (COELHO, 2007, p. 2).

Na escola-campo, os seus estudantes do campo relatam esse mesmo quadro característico de suas vidas. Foram então aplicados entrevistas na forma de questionários a trinta estudantes oriundos do campo, de um universo de pouco mais de novecentos meninos e meninas que saem do campo e se dirigem para estudar na cidade. Quando perguntados sobre as vantagens de se morar na zona rural, eles prontamente e, quase unanimemente, atentam para essas características corroboradas em Coelho (2007). Falam da agradabilidade do clima, das amenidades da natureza e da tranquilidade proporcionada por isso. Descrevem o *outro* como fator de permanência no campo. O *outro* completa

aqueles sujeitos à medida que ele e outro se veem com as mesmas necessidades e promovem coletivamente a solução. Os alunos e alunas pesquisados apontam nesse sentido e dizem viver da terra e dos outros, do seu vizinho, mesmo que o vizinho não resida numa casa contígua à sua, mas no próximo sítio, mesmo isso não prejudica o elo comunitário ainda fortemente posto nas comunidades onde residem, na base dos contatos sociais primários.

Quando questionamos se eles desejariam sair do campo e morar na cidade, a possibilidade de migração não é de pronto desconsiderada. O jovem do campo que estuda na cidade entra em contato com ela e vê-se atraído por ela. Atraído pela possível facilidade da vida na sede; pela facilidade do acesso aos serviços e bens públicos; pela dinamicidade da vida na *rua*; pelas “coisas que o sítio não têm”, como indicou um aluno. Para Abramovay (2005) o desejo de mudança é absolutamente normal e em nenhum outro momento da vida a mobilidade, o desejo de viver novas experiências e correr riscos são maiores que na juventude. Além de ser um traço característico da juventude, o impulso para a inovação é evidentemente útil para a sociedade como um todo. Para o mesmo autor, essa propensão deve ser trabalhada na sociedade e não frustrada com a ideia de fixar o homem no campo. Os meninos e meninas que atentam para essa possibilidade acreditam que a cidade oferece, sobretudo, condições mais favoráveis à sua ascensão social. Coelho (2007) discorre sobre esse assunto e reconhece que

Para o camponês é a cidade o lugar onde se ganha dinheiro, mas também onde há forte concorrência. As oportunidades são mais presentes que no campo, mas os candidatos são muito mais numerosos, sobretudo no que diz respeito à realidade do camponês que procura ganhar dinheiro para sobreviver através do trabalho, mas que muitas vezes não consegue por uma série de fatores ligados às diferenças culturais, incluindo aqui a formação escolar. (COELHO, 2007, p. 6).

A escola, por sua vez, tem a função de mediar essa questão, trabalhando a valorização do rural, assim como já trabalha a valorização do urbano. A omissão desse debate envia o currículo, oferecendo apenas uma alternativa aqueles sujeitos, a saber, a cidade. Se a escola não se compromete com isso ela corre o risco de contribuir para o quadro de desvalorização do espaço rural, sendo agência de significativa influência na educação desses jovens. Na escola-campo, a omissão é visível, mas os efeitos, menos grave. Os alunos pesquisados se sentem bem no campo, enxergam mais vantagens que desvantagem na vida que ali levam e recorrem pouco a quadros pejorativos de suas representações sociais. Conseguimos até identificar entre os entrevistados por

questionários, aqueles jovens que continuam a residir no campo mesmo depois da migração dos seus pais para a cidade. Para a auto-estima encontrada entre os pesquisados, a sondagem dirigida identifica como principal fator aquilo mesmo que esses meninos e meninas apontam: a terra que dá o alimento. Na revisão que empreendemos a justificativa para tal processo está naquilo que Lima e Rodrigues (2009) e Silva e Moreira (2011) afirmam: a reforma agrária implementada naquela região foi importante para fixação e para a autonomia daqueles sujeitos no campo. Esses últimos autores, concluem que os “a criação dos assentamentos, apesar de todos os problemas que eles enfrentam para se consolidar no interior de um território dominado pelo capital, constitui inegavelmente um fator de fixação importante da população inclusive dos jovens no campo” (SILVA; MOREIRA, 2011, p. 37). Fato demonstrado com fartos exemplos nos questionário aplicados aos alunos.

Quanto ao fato concreto de que a escola deve operar uma mediação pedagógica da questão, isso se justifica quando observamos que o encontro com a cidade, com/na escola da cidade e com os jovens da cidade pode provocar mudanças reais na concepção de vida daqueles jovens do campo. Estes, ao serem questionados com uma série de provocações que intencionavam aferir o grau de mudança comportamental deles em relação aos valores comunitários previamente percebidos como característicos desse grupo social, como está em Coelho (2007) e em Caldart (2004), o que se pôde concluir foi que os valores passam por uma paulatina reconstrução. Muitos dos discentes pesquisados descrevem que já não acreditam em valores morais de antes e que o contato com a *rua* reorientou atitudes e práticas diante de situações concretas que lhes ocorrem, quebrando algumas das regras, até então, de sucesso naquele grupo.

Perguntados sobre o uso de novas tecnologias, parte importante ainda se encontra excluída do acesso a elas, mas maioria indica o uso regular de pelo menos uma rede social. Logo adiante, e na mesma série de perguntas, esses jovens são questionados sobre temas de cunho valorativos e apresentam opiniões que se alternam, com certa razoabilidade, entre a continuidade do valor e a sua mudança. A preservação de valores mais universais, contudo, como a amizade e a solidariedade, é indicada.

A indicação feita aqui se resguarda com a finalidade de verificar como tem sido a transição da consciência ingênua à consciência crítica, em Freire (1996). Nisso, o papel do professor está em possibilitar que essa superação seja desenvolvida autonomamente pelo indivíduo e que seja operada em bases científicas.

Os professores, por sua vez, na escola-campo, mostram-se despercebidos das mudanças nesses alunos e fecham questão, apontando, alguns poucos, apenas alguns *modismos*, como descreve um professor, advindos do contato com a escola urbana e com a urbanidade, nada a mais que possa significar prejuízo à cultura desses jovens do campo ou que reflita maiores desdobramentos ao processo de ensino-aprendizagem.

Os alunos, contudo, não se sentem desprestigiados em relação ao tratamento que recebem da escola, dos professores e dos colegas alunos residentes na cidade. Nas respostas recebidas nos questionários verificamos que esses jovens do campo não percebem a presença de um currículo bastante direcionado aos jovens urbanos, o que se explica pelo fato, até lembrado por um dos professores pesquisados, de que as novas tecnologias tenham aproximado os jovens urbanos e os rurais e atenuado as diferenças culturais mais marcantes entre ambos. As noções de tempo, espaço, limite, proximidade vizinhança, mostradas em Coelho (2007), essas resistem ao império da técnica e da ciência. Resistem pela própria dinâmica do *sítio* em relação à correria da vida na cidade, ou mesmo a dinâmica comunitária, pouco mutável em seus valores. Contudo, essa resistência, não ocorre sem qualquer alteração, já é possível enxergar naquela mesma juventude uma lógica de tempo, espaço e proximidade que, não é mesma da cidade, mas que já é por ela influenciada, quando esses jovens, na dependência dos serviços urbanos e da própria escola que está na cidade reduzem seu tempo de vivência no sítio e adaptam as suas vidas ao relógio da cidade, onde estão seu médico, sua escola e seu banco, com horários pré-estabelecidos de abertura e fechamento.

Outra constatação importante desse nível de mudanças que ocorrem, sem que se enxerguem de imediato as alterações processadas, estão nas noções de segurança, de limites e território. O que se vê no campo hoje, no caso concreto em tela, é a presença de algumas barreiras que se enxergam na cidade em muros e em condomínios fechados, o que, por sua vez, na zona rural se traveste na ocorrência cada vez mais comum de cercados, o que resulta da transformação da sensação de medo que antes, como aponta Coelho (2007), estava ligado às razões naturais-sagradas, como a seca, os pecados e os castigos de Deus. Atualmente esse medo se dá em decorrência mesmo da violência urbana pouco presente naquela ruralidade, mas já sentida pelo menos emocionalmente, sentimento esse estendido ao campo pela proximidade da rua, que anda com suas construções invadindo áreas antes rurais, ou mesmo levado pelos veículos de comunicação que anunciam diariamente a morte e a vida no meio da violência urbana. A cerca também delimita o terreiro que antes era de acesso livre à propriedade,

consequência da mesma sensação de insegurança agora ali presente. Coelho (2007), ao trabalhar os bairros periféricos como sendo áreas de transição entre o rural e o urbano, acrescenta que “as noções de limite do campo são rapidamente esquecidas para dar lugar àquelas da cidade. Isso se explica porque o modelo de riqueza na cidade é exteriorizado também por muros e grades”. (COELHO, 2007, p. 7). Nisso, a educação do campo constitui instrumento essencial no resgate da cidadania do camponês e na luta pelo direito de ali viver como camponês.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação do campo compreendida como política pública e resultado das lutas dos movimentos sociais, em especial os movimentos de camponeses, tem importante missão nesses dias em que o campo se esvazia de gente e se densa de capital nos seus quatro cantos. Deve assumir o compromisso da continuidade da luta com homens e mulheres, meninos e meninas da terra contra a exploração, contra a dominação econômica e tecnológica que arrasta e arrasa vidas e modos de vida, gentes e culturas.

A escola, parte integrante, complementar, desse amplo processo educativo, esteja ela situada no campo ou na cidade, não pode se omitir diante de uma realidade em que o mundo rural brasileiro se encontra, com uma grande desigualdade social, com o latifúndio expropriando trabalhadores e carregando consigo a dignidade desses homens e mulheres que vivem da terra. A escola, portanto, tem responsabilidade com os filhos da terra na promoção da educação do campo, no campo e para o campo para superação da ingenuidade e da consciência oprimida, através de um currículo que prestigie a zona rural e de uma escola que exercite a alteridade, se abra a pluralidade e viva a diversidade.

Diante disso, o que se verificou em campo foi um quadro de omissão, de silenciamento naquela escola, resultante da ausência de políticas públicas para a educação do campo e para o seu povo. A carência de um currículo voltado aos saberes do campo, a necessidade da formação continuada para aqueles profissionais, a falta de sensibilidade necessária para com tais demandas, para com a luta na terra e pela terra, tudo isso são problemas perceptíveis que fazem de uma escola com tão grande número de alunos vindos do campo, fazem uma escola eminentemente urbana, feita e aberta aos filhos da cidade. Quanto aos sujeitos do campo que a frequentam, cabe a esses a adaptação, a adequação ao espaço, ao tempo e aos interesses da cidade.

Fica evidente, contudo, que o contexto descrito resulta, não muito da prática docente descompromissada, mas mesmo da própria ausência do Estado na construção de políticas públicas direcionadas e das dificuldades encontradas na caminhada e no processo de ensino-aprendizagem que há muito relega o assunto, especialmente da falta de preparo adequado para o tratamento do tema, já que encontramos um número expressivo de professores que reconhecem a necessidade de uma escola para a prática da educação do campo, sem, contudo, na suas *práxis* trazer à sala a devida abordagem. A escola, em seus agentes operadores da educação, sua gestão e seus docentes, por sua vez,

também não demonstra habilidade e/ou interesse para com a construção de um projeto de educação do campo, não apontando as dificuldades que possa enfrentar na concretização disso e nem discutindo possibilidades de enfrentamento do problema.

Tais dificuldades provocam a ineficiência dos movimentos sociais em continuar a luta pela promoção de uma escola de qualidade para o campo, quando da acomodação desses depois da conquista do assentamento. Não significa que esses movimentos não obtiveram sucesso, pelo contrário, mas apenas que as lutas costumam focar muito mais na conquista da terra, o que não é pouco, e nos resultados sociais primeiros, até mesmo da conquista da escola, em detrimento dos aspectos qualitativos, de promoção de uma cidadania para os camponeses.

Apesar de um quadro de involução constatado no tocante a materialização de uma educação do campo, é possível identificar um ambiente de resistências ante todas as forças imperiosas que provocariam um processo educativo que se mostra excludente, ou pelo menos inadequado àquela população. Isto é, a operacionalização de um processo de ensino-aprendizagem desinteressado ou desalinhado dos anseios dos seus sujeitos produziria consequências desastrosas a esses, não contribuindo para a transição das consciências ou para o fim da opressão. No caso, contudo, aqueles jovens preservam o gosto pela terra, valorizam sua estadia no campo e têm uma autoestima que minimiza os efeitos contrários da escolarização inadequada.

Portanto, a escola urbana não pode se eximir da responsabilidade que tem com um projeto de educação do campo e encará-lo como desnecessário, como facultativo ou mesmo desconsiderá-lo. A escola precisa se posicionar para não correr o risco de aprofundar a exploração e a opressão de trabalhadores e trabalhadoras da terra. Ou toma essa atitude de compromisso com esse projeto ou acaba por diminuir significativamente a sua principal função social, a saber, a formação para o exercício pleno da cidadania.

Percebe-se, então, que a escola urbana não está aberta aos filhos do campo, nem se encontra preparada para recebê-los. As necessidades de uma escola, rural não é prioridade nesse instante, sem negar a importância de seu papel, mas dada as dificuldades infraestruturais de agrupar os meninos e meninas dos mais diversos e distantes sítios, faz-se necessário nesse momento investir na própria escola urbana, onde a convivência com a pluralidade colabora para a formação desses sujeitos do campo. A escola urbana, destarte, pode e deve se inscrever no projeto da educação do campo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. Juventude rural: ampliando as oportunidades. 2005. Disponível em: <http://www.fea.usp.br/feaecon/media/fck/File/juventude_rural_ampliando_oportunidades.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2014.

ALANTEJANO, Paulo Roberto. O que há de novo no rural brasileiro? **Revista Terra Livre**, São Paulo, n. 15, p. 87-112, 2000.

ANJOS, F. S. **Agricultura familiar, pluriatividade e desenvolvimento rural no sul do Brasil**. Pelotas: EGUFPPEL, 2003.

BRASIL. Leis, decretos etc. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 14 maio 2014.

BREITENBACH, Fabiane Vanessa. A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 11, n. 121, p. 116-123, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12304/7068>>. Acesso em: 14 maio 2014.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Por uma educação do campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação**. Brasília: Incra, 2008. (NEAD Especial; 10). Disponível em: <http://www.nead.gov.br/portal/nead/nead-especial/download_orig_file?pageflip_id=5813558>. Acesso em 20 maio 2014.

_____. Sobre Educação do campo. 2007. Disponível em: <http://www.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_03.html> Acesso em: 23 novembro 2014.

_____. **Por uma educação do campo: Traços de uma identidade em construção**. Petrópolis: Vozes, 2004.

COELHO, José Antenor Viana. Cultura urbana e cultura rural: diferentes olhares. Anais da III JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS. São Luís, 28 a 30 de agosto 2007. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoG/0162c43e3e75a9e794f3JOSE%20ANTENOR%20VIANA%20COELHO.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2014.

ELESBÃO, Ivo. O Espaço Rural Brasileiro em Transformação. **Finisterra**, v. 42, n. 84, p. 47-65, 2007. Disponível em: <http://www.ceg.ul.pt/finisterra/numeros/2007-84/84_03.pdf>. Acesso em: 19 maio 2014.

ETGES, Virginia Elisabeta; CARISSIMI, Eduardo. Territórios Luminosos e Territórios Opacos - uma análise à luz das contribuições de Milton Santos. Anais do I Circuito de

Debates Acadêmicos, Code-IPEA, 2011. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/code2011/chamada2011/pdf/area7/area7-artigo37.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: Kolling, Edgar Jorde et al. (Org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, 4).

_____. **Os campos da Pesquisa em Educação do Campo**: Espaço e território como categorias essenciais. São Paulo, 2005.

FERRÃO, João. Relações entre mundo rural e mundo urbano: evolução histórica, situação actual e pistas para o futuro. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 33, p. 45-54, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292000000200003>. Acesso em: 16 maio 2014.

FERREIRA, André Lopes. Reforma agrária e revolução: Cuba e as Ligas Camponesas do Brasil nos anos 60. **Revista Brasileira do Caribe**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 163-189, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rbrascaribe/article/view/2199/335>>. Acesso em: 16 maio 2014.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do Campo: Um Olhar Histórico, uma Realidade Concreta. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 5, n. 9, 14 p., 2011. Disponível em: <http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413_546_publicipg.pdf>. Acesso em: 10 maio 2014.

FRANCO, M. L. P. B. Porque o conflito entre as tendências metodológicas não é falso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 66, p. 75-81, 1985. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/823.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

_____. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 1988.

FREITAS, Gilvone Maria Araújo de. **Caracterização geomorfológica e morfométrica da Folha Alhandra (1:25.000)**. João Pessoa: UFPB/CCEN, 2012. (Dissertação de Mestrado).

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa**: guia prático. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

LEINEKER, Mariulce da Silva Lima; MOURA ABREU, Claudia Barcelos de. A Educação do Campo e os Textos Constitucionais: Um Estudo a partir da Constituição Federal de 1934. Anais do IX ANPED SUL, Curitiba, 2012. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1772/79>>. Acesso em: 11 maio 2014.

LEITE, S. C. **Escola Rural: Urbanizações e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Aline Barboza de; RODRIGUES, Maria de Fátima Ferreira. Luta Camponesa pela Terra e Formação de Novas Territorialidades no Litoral Sul Paraibano. **Mercator - Revista de Geografia da UFC**, v. 8, n. 15, p. 59-74, 2009. Disponível em: <<http://www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/article/viewFile/266/214>>. Acesso em: 30 maio 2014.

MASCARENHAS, João de Castro. et al. (Org.). **Projeto cadastro de fontes de abastecimento por água subterrânea**. Diagnóstico do Município de Alhandra, Estado da Paraíba. Recife: CPRM/PRODEEM, 2005.

MARTINS, Leidson Ferreira. Educação nas Escolas dos Assentamentos Rurais da Paraíba: Primeiras Aproximações. Anais do II Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba. UFPB, João Pessoa, junho de 2013. Disponível em: <<http://www.educacaodocampopb.xpg.com.br/IIEPPECPB2013/GT%20-%202/2.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2014.

MARX, K. O 18 de Brumário de Luís Bonaparte. Marx, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

MERRINGTON, John. A cidade e o campo na transição para o capitalismo. In: SWEEZY, Paul; DOBB, Maurice; TAKAHASHI, Kohachiro; HILTON, Rodney; HILL, Christopher; LEFEBVRE, Georges; PROCACCI, Giuliano; HOBSBAWM, Eric; MERRINGTON, John. **A Transição do feudalismo para o Capitalismo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. Disponível em: <<http://blogdorosuca.files.wordpress.com/2011/04/maurice-dobby-outros-a-transic3a7c3a3o-do-feudalismo-para-o-capitalismo.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2014.

MOLAR, Jonathan de Oliveira. Alteridade: uma noção em construção. Anais do VIII Congresso nacional de educação (EDUCERE) e III Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas (CIAVE). Curitiba: PUCPR, 2008, p. 1443-1445. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/493_215.pdf>. Acesso em: 20 maio 2013.

_____. A Alteridade na Educação: Noção em Construção. **Revista NUPEM**, v. 3, n. 5, p. 61-72, 2011. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/59/42>>. Acesso em: 2 abr. 2013.

MOREIRA, Emilia. **Territórios de Esperança**. João Pessoa: CNPq, 2006. (Projeto de Pesquisa).

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Políticas “Públicas” e Educação do Campo: em Busca da Cidadania Possível? **Revista Travessias**, v. 3, n. 3, p. 178-198, 2009. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/3450/2744>>. Acesso em 30 de maio de 2014.

NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa - Características, Usos e Possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996. Disponível em: <http://www.dcoms.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf>. Acesso em: 19 maio 2014.

PAIS, José Machado. Culturas Juvenis. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

PARAÍBA. Plano Estadual de Educação. João Pessoa: SEC, 2006. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/pee_pb.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2014.

PAULO, Maria de Assunção Lima de. Os sentidos do ser jovem e as múltiplas situações juvenis no meio rural. In: PAULO, Maria de Assunção Lima de. **Juventude rural: suas construções identitárias**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011.

_____. Os Sentidos do Ser Jovem e as Múltiplas Situações Juvenis no Meio Rural em um Pequeno Município. Anais do XV Congresso Brasileiro de Sociologia 26 a 29 de julho, 2004, Curitiba-PR. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2103&Itemid=171>. Acesso em: 24 abr. 2014.

POLÈSE, Mario. **Economia Urbana e Regional: lógica espacial das transformações económicas**. Coimbra: Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Regional, 1998. (Coleção APDR).

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RIBEIRO, M. Educação do campo: a emergência de contradições. In: GRACINDO, R.V. (Org.). **Educação como exercício de diversidade: estudos em campo de desigualdades sócio-educacionais**. Brasília: Líber Livro, 2007. p. 153-170.

SANTOS, Elaine Fernandes dos; SILVA, Josefa Mendes da; LÚCIO, Antônio Barbosa de. O Descaso da Educação do/no Campo: As Dificuldades Enfrentadas por Professores e Alunos da Escola no Campo no Interior de Alagoas (Um Estudo de Caso). **Revista Homem, Espaço e Tempo**, v. 5, n. 1, 17 p., 2011, Disponível em: <http://www.uvanet.br/rhet/artigos_marco_2011/descaso_educacao_campo.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2014.

SANTOS, Janio Ribeiro dos. Da educação rural à educação do campo: um enfoque sobre as classes multisseriadas. Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Laranjeiras, 2010. 11 p. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/da-educacao-rural-a-educacao-do-campo-um-enfoque-sobre-as-classes-multisseriadas/at_download/file>. Acesso em: 20 maio 2014.

SANTOS, José Antonio Lobo dos. O Conceito de Espaço Rural e as Políticas de Governo no Brasil. **Revista Discente Expressões Geográficas**, v. 7, n. 7, p.95-110, 2011.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

_____. **Metamorfoses do Espaço Habitado, Fundamentos Teórico e metodológico da geografia**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Rejane Cristina de Abreu. Educação do Campo no Estado do Rio de Janeiro: A Experiência do Pronera no Assentamento Paz Na Terra. **Revista Tamoios**, v. 9, n. 2, p. 125-134, 2013. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/7360/7353>>. Acesso em: 03 jun. 2014.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos. Histórico da Educação do Campo no Brasil. 2012a. Disponível em: <<http://educampo.ufsc.br/wordpress/seminario/files/2012/01/Bicalho-dos-Santos.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2014.

_____. A Educação do Campo e o MST. *Cadernos da Fael*, v. 2, n. 5, 16 p., 2012b. Disponível em: <http://www.unig.br/cadernosdafael/vol2_num5/ARTIGO%20CADERNOS%205%20RAMOFLY%20BICALHO.pdf>. Acesso em: 21 maio 2014.

_____. Avanços e possibilidades da educação do campo no Brasil. **Recôncavo: Revista de História da UNIABEU**, v. 1, n. 1, p., 2011. Disponível em: <www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/reconcavo/article/.../pdf_117>. Acesso em: 02 jun. 2014.

SILVA, Elton Oliveira; MOREIRA, Emília de Rodat. F. Os que Vão e os que Ficam: Mobilidade dos Jovens em Áreas de Assentamento do Estado da Paraíba. **Revista Percurso - NEMO**, Maringá, v. 3, n. 1, p. 15-38, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/12318/7103>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

SILVA, Ester Simão Lopes; ARNT, Ana de Medeiros. O Acesso às Escolas do Campo e o Transporte Escolar. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo. São Carlos: Ufscar 2008. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/a-escola-do-campo-em-movimento-1/view>>. Acesso em: 02 maio 2014.

SOUZA, Maria Antônia. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educ. Soc.**, Campinas, vl. 29, n. 105, p. 1089-1111, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

SOUZA, Mariângela Alice Pieruccini; IWAKE, Massaneiro. Cidade, Técnica e Indignação. Anais do III Seminário do Centro de Ciências Sociais Aplicadas Cascavel – 18 a 22 de outubro de 2004. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/campi/cascavel/ccsa/IIISeminario/artigos/Artigo%2009.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2014.

SWEETZ, Paul; DOBB, Maurice; TAKAHASHI, Kohachiro; HILTON, Rodney; HILL, Christopher; LEFEBVRE, Georges; PROCACCI, Giuliano; HOBBSAWM, Eric; MERRINGTON, John. **A Transição do feudalismo para o Capitalismo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. Disponível em: <<http://blogdorusuca.files>>.

wordpress.com/2011/04/maurice-dobby-outros-a-transic3a7c3a3o-do-feudalismo-para-o-capitalismo.pdf>. Acesso em: 28 maio 2014.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a02v2772>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

ZAGO, N.; BORDIGNON, C. Juventude rural no contexto da agricultura familiar: migração e investimento nos estudos. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. Anais... Caxias do Sul: ANPED, 2012. p. 1-16.